

**T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE OKUTULAN ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ
DERS İÇERİKLERİNİN ÖĞRETMEN, ÖĞRETİM ELEMANI VE ÖĞRENCİ
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Burhan AKPINAR

HAZIRLAYAN

Kamil AYDIN

ELAZIĞ, 2011

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE OKUTULAN ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ
DERS İÇERİKLERİNİN ÖĞRETMEN, ÖĞRETİM ELEMANI VE ÖĞRENCİ
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

HAZIRLAYAN

Doç. Dr. Burhan AKPINAR

Kamil AYDIN

Jürimiz,/....2011 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu doktora tezini oy birliği ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1. **Prof. Dr. Mehmet GÜROL**
2. **Doç. Dr. Burhan AKPINAR**
3. **Doç. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ**
4. **Doç. Dr. Ömer AYTAÇ**
5. **Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN**

F. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Doktora Tezi

**Eğitim Fakültelerinde Yürütülen ğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerinin
Öğretmen, ğretim Elemanı ve ğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**

Kamil AYDIN

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve ğretim Anabilim Dalı

Aralık 2011, Sayfa : XIV+173

Bu araştırmanın genel amacı; üniversitelerin eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerinin; ğretmen, ğretim elemanı ve ğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde çalışmada şu alt amaçlara da cevap aranmıştır:

1-Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerine yönelik ğretmen, ğretim elemanı ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?

2- Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerine yönelik ğretmen, ğretim elemanı ve öğrencilerin görüşleri arasında; a) cinsiyet, b) branş, c) kıdem ve d) unvan değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırma betimsel nitelikte ve tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini, 2010–2011 ğretim yılında Siirt ve Dicle niversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim gören son sınıf öğrencileri ile bu fakültelerde görev yapan ğretim elemanları ve bu üniversitelerin bulunduğu Siirt ve Diyarbakır illerinde görev yapan ortaöğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise, ilgili evrende yer alan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 375 ğrenci, 351 ğretmen ve 48 ğretim elemanından oluşturulmuştur.

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen beşli likert türü maddelerin yer aldığı ölçekle elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, frekans, yüzde, aritmetik

ortalama, "t" testi, varyans analizi, Kruskal-Wallis testi, Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

Araştırmaya katılan öğretmen, öğretim elemanı ve öğrenciler, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin, Batı kültürünün (ABD ve AB) ürünü ve hegemonyasında olduğu düşünmekte ve bu durumu rahatsız edici bulmaktadır. Araştırmaya katılanlara göre, bu hegemonyanın nedenleri, ülkemizin Batılılaşma çabası, ülkemizin bilim, kültür ve sanat alanlarındaki üretim yetersizlikleri ile küreselleşme ve AB'dir. Araştırmaya katılanlar, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasını, öğrencilerin ahlaki gelişimi ve değerler eğitimi bakımından riskli bulmuşlardır. Katılımcıların eğitimde arzu ettikleri model, milli-evrensel bilgiler ile yerli-yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olan bir denge modelidir.

Araştırmaya katılanlar, tam bağımsızlığın, eğitimde de bağımsız olmayı gerektirdiğini düşünmektedir ve bağımsız, özgün ve milli bir eğitim sisteminin gerekli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar genel olarak, bağımsız, özgün ve milli bir eğitim sistemi tesis etmede; tarihimizden örnek alma ile tarihimizdeki başarılı örnekleri günümüze uyarlama şeklindeki yaklaşımlara sıcak bakmışlardır. Bunun sağlanmasında ise, başta öğretmenler olmak üzere MEB ve üniversitelerden beklenti içindedirler.

Anahtar Kelimeler: Eğitimsel bağımsızlık, Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, Öğretmen yetiştirme, Öğretilen adayları

ABSTRACT**PhD Dissertation****An Evaluation of the Contents of Teaching Profession Knowledge Courses Conducted in Faculties of Education according to Opinions of Teachers, Instructors and Students****Kamil AYDIN****Firat University****The Institute of Educational Sciences****Division of Curriculum and Instruction****December 2011, Pages: XIV + 173**

The main aim of this research is to evaluate Teaching Profession Knowledge Courses Taught in Faculties of Education According to Opinions of Teachers, Instructors and Students. In the context of this main aim the responses to following sub-aims are sought:

1- What are the opinions of teachers, instructors and students on teaching profession knowledge courses taught in faculties of education?

2- Are there meaningful differences between the opinions of teachers, instructors and students on teaching profession knowledge courses taught in faculties of education according to the variables of a) gender, b) branch of study, c) seniority, and d) academic title?

The research has a descriptive character and it is in screening model. The students studying in Siirt and Dicle Universities and the academicians working in these universities and teachers working in Siirt and Diyarbakır form the population of the study. 375 students, 351 teachers, and 48 academicians out of this population form the sample of the study.

The data are derived from the scale with quinary likert type items which is developed by the researcher. Frequency, percentage, arithmetic mean, the "t" test, analysis of variance, the Kruskal-Wallis test, and Mann Whitney U tests are used in

the analyses of the data. Findings out of the analyses of the data can be summarized as follows:

Teachers, instructors and students participating in the research think that contents of teaching profession knowledge courses taught in faculties of education are products of western culture (USA and EU) and under the hegemony of them and find this situation disturbing. According to the participants, the causes of this hegemony are: westernization efforts of the country, productivity problems in the areas of science, culture and arts, and the issues of globalization and the EU. Participants think that contents of teaching profession knowledge courses taught in faculties of education being products of western culture are risky from the aspects of moral development of the students and teaching of values. The desired model of the participants in education is a balanced model based on national and universal knowledge and the ideas of native and foreign philosophers.

Participants in general think that complete liberty requires being free also in education and argue that a free, original, and national educational system is necessary. Participants find consulting to our history and adapting the successful applications in our history to today's education rational. In accomplishing this they, primarily the teachers, have expectations from the Ministry of Education and the universities.

Key Words: Pedagogical Independence, Teaching profession courses, , Teacher education, Pre-service teachers.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ONAY	II
ÖZET	III
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ	XII
ÖNSÖZ	XIV

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi.....	5
1.3. Sayıtlar	7
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Tanımlar.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR	11
2.1. Eğitim	11
2.2. Kültür	19
2.2.1. Kültürün Unsurları.....	21
2.2.1.1. Dil.....	21
2.2.1.2. Din.....	21
2.2.1.3. Uygarlık (Medeniyet).....	22
2.2.1.4. Dünya görüşü/Felsefe	22
2.2.1.5. Tarih	23
2.3. Dil Kültür İlişkisi ve Eğitim	26

VIII

2. 4. Din Kültür İlişkisi ve Eğitim	31
2. 5. Uygarlık Kültür İlişkisi ve Eğitim	35
2. 6. Felsefe Kültür İlişkisi ve Eğitim	39
2. 6. 1. Eğitimi Etkileyen Felsefi Akımlar	42
2. 6. 1. 1. İdealizm	42
2. 6. 1. 2. Realizm	43
2. 6. 1. 3. Pragmatizm	44
2. 7. Tarih Kültür İlişkisi ve Eğitim	46
2. 8. Kültürel ya da Kültürel Farkındalıklı Eğitim	49
2. 9. Eğitimsel Bağımsızlık Ve Türkiye	59
2. 10. Ülkemizde Eğitim, Toplumsal Değişme, Küreselleşme ve AB Süreci ...	75
2.11. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	84

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM.....	95
3.1. Araştırma Modeli.....	95
3.2. Evren ve Örneklem	95
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	96
3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması ve Verilerin Toplanması	98
3.5. Verilerin Analizi	98

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR.....	100
4. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretmen, Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları	100
4.1. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	100

4.1.1. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	105
4. 1. 1. 1. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları	105
4. 1. 1. 2. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları	107
4. 1. 1. 3. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları	112
4. 2. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşleri.....	116
4. 2. 1. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşlerinin Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları	122
4. 2. 1. 1. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları	122
4. 2. 1. 2. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşlerinin Branş Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları	125
4. 2. 1. 3. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşlerinin	

	Kıdem Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları	126
4. 2. 1. 4.	Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşlerinin Unvan Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları	128
4.3.	Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	130
4. 3. 1.	Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	138
4. 3. 1. 1.	Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları	138
4. 3. 1. 2.	Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Branşa Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları	140

BEŞİNCİ BÖLÜM

	SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	144
5. 1.	SONUÇLAR.....	144
5. 1. 1.	Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	144
5. 1. 1. 1.	Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Branş ve Kıdem Değişkenlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar	146

5. 1. 2 Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	148
5. 1. 2. 1. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşlerinin Cinsiyet, Branş, Kıdem ve Unvan Değişkenlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar	150
5. 1. 3 Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	151
5. 1. 3. 1. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet ve Branş Değişkenlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar.....	153
5. 2. ÖNERİLER	155
KAYNAKLAR	159
EKLER	171
ÖZGEÇMİŞ	173

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1:	Öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri ve bağlı oldukları üniversiteler	88
Tablo 2:	Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğrenenliği ABD I. Yarıyıl Ders Programı	91
Tablo 3:	Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğrenenliği ABD II. Yarıyıl Ders Programı	91
Tablo 4:	Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğrenenliği ABD III. Yarıyıl Ders Programı	92
Tablo 5:	Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğrenenliği ABD IV. Yarıyıl Ders Programı	92
Tablo 6:	Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğrenenliği ABD V. Yarıyıl Ders Programı	93
Tablo 7:	Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğrenenliği ABD VI. Yarıyıl Ders Programı	93
Tablo 8:	Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğrenenliği ABD VII. Yarıyıl Ders Programı	94
Tablo 9:	Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğrenenliği ABD VIII. Yarıyıl Ders Programı	94
Tablo 10:	Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Öğrenci, Öğretmen ve Öğretim Elemanlarının Değişkelere Göre Dağılımı	96
Tablo 11:	Eğitim Fakültelerinde Okutulan ÖMBDİ'ne Yönelik Öğretmen Görüşleri	100
Tablo 12:	Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	105
Tablo 12 (Devam):	Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar	106
Tablo 13:	Öğretmen Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması	108

XIII

Tablo 13 (Devam): Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar	112
Tablo 14: Öğretmen Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması	113
Tablo 14 (Devam): Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar	114
Tablo 15: Eğitim Fakültelerinde Okutulan ÖMBDİ'ne Yönelik Öğretim Elemanı Görüşleri	117
Tablo 16: Öğretim Elemanı Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	124
Tablo 17: Öğretim Elemanı Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması	125
Tablo 18: Öğretim Elemanı Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması	127
Tablo 19: Öğretim Elemanı Görüşlerinin Unvan Göre Karşılaştırılması	128
Tablo 20: Eğitim Fakültelerinde Okutulan ÖMBDİ'ne Yönelik Öğrenci Görüşleri	130
Tablo 21: Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	138
Tablo 21 (Devam): Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar	139
Tablo 22: Öğrenci Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması	140
Tablo 22 (Devam): Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar	142

ÖN SÖZ

Toplumsal hayattaki değişmeler eğitim alanına da aynı etkiyle yansımaktadır. Küreselleşen dünyada iletişim olanaklarının da ileri teknoloji sayesinde baş döndürücü bir hızda gelişmesinin bir sonucu olarak dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen gelişmeler aynı anda tüm dünyayı etkiler hale gelmiştir. Değişen şartlarda bireylerin ve toplumların da eğitimden beklentileri de orantılı bir şekilde artmıştır. Bu anlamda eğitim alanında da dünyada meydana gelen her gelişmeden yararlanılmaya çalışılmış ve zamana yetişme telaşıyla alınan eğitim programları da yeterli bir değerlendirme sürecine tabi tutulmadan uygulanmaya başlanmıştır.

Uygulanan eğitim programları sonucunda ülkemizde eğitim verimsiz ve etkisiz olmakla itham edilir hale gelmiştir. İşte bu noktada alınan eğitim programlarının değerlendirilmesine yönelik bu çalışmada “Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerinin Öğretmen, Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” nin yapılması amaçlanmış ve araştırma konusu olarak belirlenmiştir.

Araştırma konusunun belirlenmesinden başlayarak, konunun kuramsal olarak ortaya konulmasında, uygulama sürecinde ve raporlaştırılması aşamalarında yardım, destek ve rehberlikleriyle çalışmanın ortaya çıkmasında büyük emekleri olan çok kıymetli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Burhan AKPINAR’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezin ölçek geliştirme ve uygulamaya aşamasına katılan, tüm öğrenci ve öğretmenlere kıymetli vakitlerinden zaman ayırarak katkıda buldukları için çok teşekkür ederim. Bu süreçte özellikle, anketlerin dağıtım aşamasında yardımını esirgemeyen arkadaşlarıma da içten bir teşekkürü borç bilirim.

Bu süreçte yanımda olan benden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen eşime ve biricik kızıma da sevgilerimi sunuyorum.

Kamil AYDIN

Elazığ, Aralık 2011

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Günümüzün hızla değişen dünyasında neredeyse bütün disiplinler kendilerinden bekleneni verme konusunda sorgulanmaktadır. Tüm siyasi, ekonomik ve toplumsal sistemler bu süreçte kendini yenileme ihtiyacı duymuştur. Çünkü değişen dünya değerleri ile birlikte toplum bu noktada yavaş kalan sistemlere karşı gösterdiği değeri sorgulamaya başlamış ve böylelikle bu sistemleri bir şekilde değişikliğe zorlamıştır.

Bu durumda eğitim de yenilenmeye zorlanmış ve belki de en çok sorgulanan sistemlerden bir tanesi olmuştur. Çünkü “eğitim insanı yaşama hazırlayan... hayatla insan arasında bir bağ kuran bit köprü durumundadır.” (Töremen, 2011:13) İnsanoğlu kendinden beklenenlerin çokluğu ve karmaşıklığına karşı doğal olarak günümüzde “bireyi” (Ertürk, 1994) yetiştirmeden sorumlu temel sistem olan eğitime başvurmuştur. Bu noktada eğitimin yönelişi ya “gereksinim duyulan işgücünü” (Küçükahmet, 2007) yetiştirme, ya ait olduğu toplumun bir üyesi olarak bireyin taşınması gereken nitelikleri kazandırma veya her iki yönün de dengeli şekilde yürütülmesi doğrultusunda olmuştur.

Bu noktada toplumsal hayattaki hızlı değişimlerin de etkisiyle eğitimin bu değişimlere ne şekilde cevap vereceği gittikçe daha karmaşık hale gelmiştir. Eğitim söz konusu değişikliklere çeşitli refleksler geliştirmiş olsa da birçok durumda eğitimin ulaştığı nokta eleştirilir olmaktan kurtulamamıştır. Bu noktada çeşitli sistemlerde başarılı olmuş bazı uygulamalar eğitimin doğasına uygunluğu sorgulanmadan uyarlanmaya çalışılmıştır. Bir kısmı başarılı olmuş olsa da önemli bir kısmı aynı sonucu vermemiştir. Bu uygulamalarda eğitimin doğasının ve sosyal dokunun uygunluğu araştırılmadığından eğitimin hitap ettiği insan bir robot gibi ele alınmış ve giderek bir aynılaşıma ve renksizleşme meydana gelmiştir. Bu durumda eğitim birçok uygulamadan yararlanmaya çalışan ve bu uygulamaların sonucunda da gelineen noktalarda etkisiz ve verimsizlikle eleştirilmiştir.

Eğitimin toplumsal değişimdeki rolü de eğitime verilen çeşitli yönlerde etkili olmuştur. Eğitimi toplumsal değişimin temel unsurlarından biri olarak gören eğitimcilerin fikirlerinin de etkisiyle dünyanın hızlı değişim sürecine kaçınılmaz şekilde eğitim de dahil olmuş ve bu düşüncelere küreselleşme gibi etkenler de eklenince eğitim günden güne çeşitli şekillere girmiştir.

Bu süreçte ülkemizdeki eğitim de çeşitli dönemlerde değişikliklere uğramıştır. Sosyal alanda Tanzimat'la başlayan batılılaşma uygulamaları eğitim alanında "daha çok İslahat döneminde" (Özkan, 2008) kendini göstermiş ve hızlanarak devam etmiştir. Cumhuriyet'le birlikte en köklü değişime uğrayan eğitim sistemimiz Cumhuriyet'in ilk yıllarında J. Dewey'nin de eğitim sistemimize şekil vermesi için ülkemize çağrılmasıyla değişime devam etmeye çalışarak zamanı yakalamaya uğraşmıştır. Fakat daha sonraları maalesef değişemez hale gelmiştir.

Daha yakın zamanlarda yapılan değişikliklerde de herhangi bir alanda ya da ülkede uygulanan bir sistem toplum yapımıza ve değerlerimize uygunluğu sorgulanmadan veya yeterli uyarılma çalışması yapılmadan uygulamaya konmuş ve ne yazık ki beklene sonuca ulaşamamıştır. Sonuçta gelinen nokta ise ciddi sorun işaretleri içermektedir.

Böyle bir durumda program geliştirme alanında özgün bir programın hazırlanması yadsınamayacak muhtemel faydalar içermektedir. Ülkemizde şu ana kadar uygulanan eğitim programlarının hepsi batı kaynaklıdır. Dolayısıyla batının geçirdiği toplumsal evrimin ve sahip olduğu düşünsel altyapının izlerini taşımaktadır. Uygulanan bu eğitim programlarının etkili ve verimli olabilmesi için aynı evrimleri yaşamış ve aynı düşünsel altyapıyı taşıyan bir toplumumuzun olması gerekmektedir. Fakat transfer ettiğimiz eğitim programlarının geliştirildiği toplumlar ile ülkemiz toplumu arasında büyük farklılıklar vardır. Bu farklılıklar da uygulanan eğitim programlarının ülkemizde beklene sonucu vermeyip etkisiz ve verimsiz kalması sonucunu doğurmuş gözükmektedir. Bu noktada istene sonuçlara ulaşmamızı sağlayacak bir yol bulmak önemli bir gerekliliktir.

İşte bu noktada özgün bir program yapılması düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Ülkemiz, sahip olduğu zengin tarihe paralel olarak eğitim alanında da değerli bir birikime sahiptir. Eğitim bilimciler çeşitli alanlardan bilim adamlarıyla bir araya gelip toplum yapımızı, değerlerimizi, birikimlerimizi ve gereksinimlerimizi iyi etüt ederek, küresel perspektifi de ıskalamadan, yeni ve özgün bir eğitim programının hazırlanabilirliğini araştırması bu sorunda ciddi açılımlara olanak sağlayabilir. Bu yolla daha etkili ve verimli sonuçlara ulaşılabilir. Bu bakımdan söz konusu özgün eğitim programı hakkında eğitim programlarının nihai uygulayıcıları olan öğretmenlerin, öğretmen adayı olan eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretmenleri yetiştiren akademisyenlerin görüşleri önem kazanmaktadır. Çünkü eğitimin en önemli unsuru öğretmendir ve öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreç olan öğretimin uygulayıcısı, yön vereni öğretmendir (Açıkgöz, 2007: 20). Bu çalışmada Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerinin Öğretmen, Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Özgün ve bağımsız bir eğitim programının geliştirilmesi için kültürel yapı ve kültürel öğeler yaşamsal önem taşımaktadır. Çünkü her toplumun kendine ait bir kültürü vardır. Kültür dili, inancı, düşünce sistemi, tarihi ve geliştirdiği veya beslendiği uygarlık düzeyiyle ait olduğu topluma rengini veren bir mefhumdur. Kültür bu unsurların da etkisiyle içinde yaşadığı toplumun her bir bireyini de etkiler ve o bireylerde taşıdıkları birtakım karakteristik özellikler meydana gelmesinde önemli rol oynar. Bir bakıma toplumu tümüyle etkilediği gibi her bir bireyde de kendinden izler bırakır. Böylelikle birey içinde büyüdüğü kültürel değerleri eğitim sistemi içinde de görürse hem bu değerleri daha iyi anlamış olur hem de eğitim bu durumdan bireyleri daha etkili eğitime konusunda faydalanmış olur. Bu şekilde eğitim daha etkili ve verimli hale gelir.

Batı toplumu kültürel açıdan ve kültürün bağlantılı olduğu unsurlar açısından toplumumuzdan oldukça farklıdır. Topluma kimliğini veren bu değerler, batı toplumlarıyla farklılığımızı göz önüne seren en önemli unsurlardır. Dil, tarih,

medeniyet, düşünce ve inanç sistemleriyle oldukça farklı bir yapıya sahip olduğumuz batının eğitim programlarını toplumumuza uygulamak, uygunluğunu çeşitli sistemlerle test edip uyarılma çalışmalarına gitmeden eğitim programlarını uygulamanın sonucu olarak beklenen noktaya gelememe oldukça normal gözükmektedir.

Sonuç olarak eğitim sistemlerimiz Batı hegemonyasından kurtarılıp, altyapısını ve özünü kendi kültürümüzden alan özgün bir eğitim programını güncel gelişmelere, toplum yapımıza, birikimlerimize, değerlerimize ve toplumsal gereksinimlerimize duyarlı bir şekilde geliştirilmesi, yürürlüğe konması ve verimli olması için etkili değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi yaşayageldiğimiz eğitim buhranlarından çıkılması için önemli kazanımları haizdir.

1. 1. Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın genel amacı, üniversitelerin eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerini; öğretmen, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak **değerlendirmektir**. Bu görüşleri çeşitli değişkenler açısından değerlendirerek çeşitli öneriler sunmak da araştırmanın amaçları arasındadır. Bu genel amaç doğrultusunda, çalışmada aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

Alt Amaçlar:

1- Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

2- Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerine yönelik öğretmen görüşleri arasında;

a)Cinsiyet,

b)Branş ve

c)Kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

3- Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerine yönelik öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?

4- Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerine yönelik öğretim elemanlarının görüşleri arasında;

a)Cinsiyet,

b)Branş,

c)Kıdem ve

d) Unvan değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

5- Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

6- Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri arasında;

a)Cinsiyet ve

b)Branş değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1. 2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin, öğretmen, öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin, ağırlıklı olarak Batı (ABD ve AB) etkisinde olduğu bilinmektedir. Bu durum, gelecekte eğitim sistemimizi teslim edeceğimiz öğretmenler ve eğitim çalışanları olan eğitim fakültesi öğrencilerinin zihin yapısını oluşturmada ciddi bir sorundur. Çünkü tarihsel olarak yaşanmışlığın kültürel bir sonucu veya ürünü olarak tezahür eden eğitim, evrensel boyutları bulunmakla birlikte, özü itibarıyla millidir. Beslenme kaynakları da, büyüyüp geliştiği toplumun tarihi, kültürü, dili ve dini inançları ve yaşayış biçimidir.

Konu ülkemiz itibarıyla ele alındığında, Osmanlının parlak dönemlerinde hemen hemen her bakımdan kendi kendine yeten İmparatorluğun, eğitimde de

kendine has, özgün bir eğitim sistemi vardır. Ancak zamanla, Osmanlının zayıflamasına paralel, diğer kurumlarda olduğu gibi eğitimde de Batı'dan ithalat başlamış ve halen de devam etmektedir. Osmanlının son dönemlerinde başlayan ve cumhuriyet döneminde hız kazanan eğitimde ithalat, Batılılaşma, çağdaşlaşma vb. vesilelerle yapılmış ve yaklaşık iki asırdır devam etmektedir. Önceleri Avrupa'dan yapılan eğitimsel ithalatta, zamanla Amerika Birleşik Devletlerinin (ABD) ağırlığı artmış ve günümüzde -bazı kesimlere göre- bir hegemonyaya dönüşmüştür.

Eğitimde dışa bağımlılık anlamına gelen bu durum, çok uzun zamandır sürdüğü için neredeyse kanıksanmış durumdadır. Oysa bir milletin tam bağımsızlığının, eğitim de dahil tüm alanlarda (sahalarda) bağımsız olmasını gerektirdiği, bugün daha iyi anlaşılmıştır. Batı tarih ve kültürünün bir ürünü olarak doğup gelişen ve Batı medeniyetinin bir gerçekliği olan ithal veya devşirme eğitimle, bize has zihinler yetiştirilmesi beklenmemelidir. Batı kültürüne dayalı eğitimle yetiştirilecek nesillerin, en azında zihinsel yapı itibarıyla tam olarak bağımsız olamayacakları aşikardır. Batı dayanaklı devşirme eğitimle yetiştirilecek nesillerin, zihinsel olarak akıl-vicdan, ruh ve değerler ikilemi yaşamaları şaşırtıcı değildir. Nitekim Batı'nın felsefe, kuram ve modellerinden ilham alan mevcut eğitim sisteminin ürünleri olan genç nesillerde bunun izlerini görmek mümkündür. Biz yazarımızın bu ürünü, "renksiz, iddiasız nesiller" biçiminde dile getirmektedir.

Bugün, birçok sahada ciddi atılımlara kalkışmış olan ülkemizi, daha üst noktalara taşıyacak veya en azından ayak bağı olmayacak bağımsız bir milli eğitim sistemi ihtiyacı, daha net şekilde hissedilmektedir. Ancak parlak bir geçmişten sonra, yaklaşık iki asırdır fikir, felsefe, kuram ve model vb. çeşitli boyutlarıyla Batı hegemonyasında olan eğitim sistemimizin bunu nasıl gerçekleştireceği ciddi bir sorundur. Eğitim sistemimiz, neredeyse her hücrelerine kadar işlemiş Batı etkisini nasıl söküp atacağı ve bunların yerine neyi ikame edeceği konusu muğlaktır. Bu noktada, öğretmen, öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak eğitimsel bağımsızlık (pedagojik bağımsızlık) konusunu ele alan bu çalışmanın, ilgili alana veri sağlaması umut edilebilir. Eğitim sisteminin üç önemli kesiminin

görüşlerinin ortaya çıkarılması, eğitim otoriteleri ve politika yapımcılarına karar almada yardım edecek bilgiler sağlayabilir, eğitim uzmanları ve öğretmenlere de bu konuda yeni bir bakış açısı kazandırabilir ve öğrencilerin de, bağımsız ve milli bir eğitim sistemi konusundaki farkındalık düzeylerini artırması beklenebilir.

1. 3. Sayıtlılar

- 1- Araştırma için seçilen örneklem grubu, evreni yansıtıcı niteliktedir.
- 2- Öğretmen, öğretim elemanları ve öğrencilerin ölçekte belirttikleri görüşler, içinde buldukları şartlardan etkilenmektedir.
- 3- Araştırma için geliştirilen veri toplama aracı, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.

1. 4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1- Siirt ve Dicle Üniversitesi eğitim fakültelerinde 2010-2011 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören son sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- 2- Siirt ve Dicle Üniversitesi eğitim fakültelerinde 2010-2011 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretim elemanları ile sınırlıdır.
- 3- Siirt ve Diyarbakır il merkezlerinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında 2010-2011 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

1. 5. Tanımlar

Eğitim

Eğitim; olgun bir neslin, toplumdaki bütün kültür ve bilgileri, teknikleri metotlu bir şekilde, yavaşça yeni nesile aşımak için yaptığı düzenli faaliyetlerdir (Çelikaya, 1999: 23).

Kültür

Genel anlamda insanın ürettiği her şeydir. “Toplumu oluşturan insanın öğrendiği bilgi, sanat, gelenek, görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları işine alan karmaşık bir bütündür.” (Güvenç, 1972)

“Toplum, insan, eğitim süreci ve kültürel içerik gibi değişkenlerin bir işlevi olarak görülmektedir. Böylece kültür işlev anlamına gelmektedir. Bu işlevin kapsamını toplum, insan, içerik ve öğrenme oluşturmaktadır.” (Demirel ve Kaya, 2010)

Kültürleme

“Kültürleme bireyin içinde yaşadığı kültürün özelliklerini kazanmasıdır” (Ertürk, 1994).

“Bireyin doğumundan ölümüne kadar toplumun istek ve beklentilerine uyacak şekilde etkilenmesi ve değiştirilmesidir. Kültürleme eğitimden daha geniş bir anlam içerir. Eğitim kültürlemenin bilinçli amaçlı veya istendik şartlandırmalarını içermektedir. Oysa kültürleme bilinçsiz, yaygın, kendiliğinden, rastgele, bireysel öğrenmeleri ve şartlandırmaları da kapsar. Çocuğun ya da gencin, büyüklerinin olumlu ya da olumsuz davranışlarını model alarak kendiliğinden davranması bir kültürlemedir.” (Büyükalın, 2011:11)

“Kültürel değerlerin bireye kazandırılması sürecine kültürleme diyebiliriz. Bu süreç insanın çocuk ya da ergin olarak kendi kültüründe etkinlik kazanması ve eğitim süreci sırasında karşılaştığı bilinçli ve bilinç dışı koşullanmaları kapsar.” (Demirel ve Kaya, 2010)

Kültür ve Eğitim

Kültürel birikimin bir kuşaktan diğerine aktarılması eğitim yoluyla gerçekleşmektedir. Kültür eğitim yoluyla yeni kuşaklara aktarılırken aynı zamanda eğitim de kültürel değişimin bir aracı olarak işlevini sürdürür ve toplumun kültürel yapısına göre biçimlenir.” (Büyükalın, 2011:11)

Yaşantı:

İnsanların diğer insanlarla ve çevresiyle etkileşiminin bireyde bıraktıklarıdır. Yaşantı, eğitsel yönden kazanılmış yaşantı ve yaşanılmış yaşantı olarak iki gruba ayrılabilir. Kazanılmış yaşantı, belirli bir etkileşim durumunda yer alan etkinliklerin tümünü içermektedir. Yaşanılmış yaşantı ise söz konusu etkileşim durumunda yer alan etkinliklerden yalnızca bireyde kalıcı iz bırakan ve bireyin davranışında değişim oluşturan etkinliklerdir (Demirel ve Kaya, 2009).

Yaşantı, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda bireyde kalan izdir (Senemoğlu, 2009).

Hedef:

Yetiştirdiğimiz bireylerde bulunmasını istediğimiz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özellikler olarak tanımlanabilir. Bu özellikler, bilgi, beceri, yetenek, tutum, ilgi, alışkanlık vb. olabilir (Ertürk, 1994).

Hedef, öğrencinin planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sonucu kazanması istenilen davranış değişikliği ve/veya davranış olarak ifade edilen bir özelliktir (Demirel ve Ün, 1987: 93).

Hazırbulunuşluk:

Bireyin eğitim pazarına getirdiği özelliklerin tümüdür. Olgunlaşmadan daha geniş kapsamlı bir kavram olup, kişinin olgunlaşam ve öğrenem sonucu belli davranışları yapmaya hazır olmasıdır (Senemoğlu, 2009).

Bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve/veya bir öğrenme yaşantısının etkili olabilmesi için gerekli yeterliğe sahip olma durumudur (Demirel ve Ün, 1987: 90).

Eğitim Programı:

Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük faaliyetleridir (Varış, 1996).

Ertürk, eğitim programını “yetişek” olarak nitelemekte ve “geçerli öğrenme yaşantıları düzeni” olarak tanımlamaktadır. Ona göre yetişek, öğrenci açısından bir

öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzenidir (Ertürk, 1982: 95).

Eğitim programı, bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş planlı eğitim faaliyetlerinin tümüdür (Erden, 1998: 4).

Davranış:

Davranış, insanın gözlenebilen, ölçülebilen bilinçli etkinliklerinin tümüdür (Başaran, 1987).

Davranış, öğrenme sürecinin son safhasında bireyde görüş ve tepki olarak ortaya çıkan değişikliklerin tümüdür (Binbaşıoğlu, 1983: 3).

Davranış, davranış psikologlarına göre, organizmanın etkiye karşı gösterdiği tepki ve/veya tepkiye karşı gösterdiği etkidir. Eğitim açısından ise gözlenebilir, ölçülebilir ve istenilir olması koşulları aranmaktadır (Demirel, 1994: 3).

İKİNCİ BÖLÜM

2. LİTERATÜR

2.1. Eğitim

İnsanlığın varoluşundan beri kültürün medeniyetin ve kısaca hayatın devam ettirilmesinde en temel unsurlardan olan eğitim bu uzun ve haklı tarihine paralel olacak şekilde birçok aydının ve toplumun ve sistemin ilgi odağı olmuş ve üstüne çok çeşitli düşünceler geliştirilmiştir. Her toplumun kendi değerleri ölçüsünde kendine has bir eğitim sistemi olmuş ve çok eşitli eğitim görüşleri insanlık tarihinde ve eğitimin tarihinde var olmuştur.

Bilgi insanlık ve eğitim tarihi boyunca bu anlamda en çok değer verilen kavramlardan biri haline gelmiştir. Birçok toplum kendi varlığını sürdürebilmek için bilgiye önem vermiştir. Gelişmenin ve ilerlemenin temel unsurlarından biri olarak kıymet görmüş olan bilgi hakkında “Sir Francis Bacon bir zamanlar, “Bilginin kendisi bir güçtür.” demiştir. Toplumlar sahip oldukları bilgi birikimleri kadar güçlüdür. Aynı zamanda bu bilgi birikimlerini üretime dönüştürebildikleri oranda gelişmiş ve zengindirler.” (Şahin, 2001). Benzer şekilde en eski Türk devletlerinde hükümdarların “bilge” gibi unvanlar almaları da bilgiye verilen değere paralel olarak gelişmiş bir medeniyet örneğidir.

İnsanoğlu bir anlamda ilerlemek ve gelişmek için veya en azından kötüye gitmemek ve felaketler yaşamamak için sahip olduğu değerleri genç nesillere aktarmanın çeşitli yollarını aramıştır. H. G. Wells’in dediği gibi “insanlık tarihi, eğitim ve felaketin yarışı tarihidir” (Slaus ve diğerleri, 2004). Bir yerde veya bir toplumda ilerleme yoksa geriye gitme dolayısıyla zamanla çürüme ve ardı ardına kötülükler yaşama ihtimali de artıyor demektir.

Bu gelişmeye işaret eden Balay buna bir de insandaki öğrenme isteğini ekleyerek eğitim hakkında şu sözleri sarf eder: “Eğitimin her toplumda özel bir önemi olmuştur. Eğitim bir yandan geçmişe bakmayı, ama ona takılmamayı, diğer

yandan geleceğe bakarak, insanın yaratıcılığını keyifli bir arayış ve gezintiye çıkarır. Bu anlamda eğitim, insan ve toplum için bir yeniden inşa aracıdır. Dünya döndükçe insandaki merak ve öğrenme isteği bitmeyeceğine göre, insan ve toplumun kendini yeniden üretmesinde eğitime çok iş düşecektir. İnsanlık hızla yürüdüğü kaygan zeminde düşmeden yürümeyi, bunu başarabilmek için de sürekli değişen yol haritasını güncellemeyi öğrenmelidir.” (Balay, 2004). Burada eğitimin sürekli değişime ayak uydurma çabasına da değinerek insan ve güncel hayat dengesine işaret ediyor. Bu konuda Ashaf eğitimi “bireylerin her bakımdan gelişmesine yönelik olan ve belli bir amacı taşıyan bir faaliyet” (Ashaf, 1980 akt: Eşref, 1991) olarak nitelerken Çotuksöken de bahsi geçen eğitim insan ilişkisine “İnsan, yaşamın her döneminde eğiten-eğitilen bir özne olmuştur” (Çotuksöken, 2008) sözleriyle değinerek insanın tarih boyunca eğitime muhtaç bir varlık olarak yaşadığına dikkat çekmiş ve insanı “farklı yanları, özellikleri olan, sürekli olarak değişen, toplumsal-tarihsel-kültürel bir varlıktır. Farkına varsın ya da varmasın, sürekli olarak amaçlarını belirleyen ve bunları yaşama dünyasına geçirmeye çalışan bir varlıktır” sözleriyle değinirken “İnsandır eğitilen. İşlenen taştan, bakırdan, kesilen ağaçtan bambaşka bir biçimde etkin ve dirençlidir. Yani bilinçlidir, kuşkuludur, sorar, karşı koyar, eleştirir, uğraşa uğraşa, yapa yapa, yaşayıp eyleyen bir varlıktır. Öyleyse hem eğiten hem de eğitilen öznedir.” (Çotuksöken, 2008) sözleriyle eğitimin insan hayatındaki önemine dikkat çeker.

Eğitim güncel hayatı ve çevremizi anlamamızı sağlayarak bir anlamda hem bir “gerçeği araştırma” hem de “kişilik oluşturma” süreci olarak tanımlanabilir. Buradaki kişilik oluşturma süreci, insanın bilişsel ve duygusal varlığını; diğer bir deyişle, insanın zihnini olduğu kadar kalbini de kültürleyen bir süreç olarak değerlendirilebilir. Bu süreçte amaç, bireyde, insan onuru ya da kendini tanıma, kendine saygı bilinci oluşturmaktadır. Bu amaca erişebilmek için eğitim gerçekleri araştırmada; kültür aktarma, kişisel soruşturma ve yaratıcı keşfetme, bireysel büyüme ve gelişim gibi etkinliklere başvurur ve çevresi hakkında birey bilgi toplama ve çevreyi anlama olanağı sağlar.

Hayatımızda kullandığımız her bir kavramı dilbilimsel olarak incelemek o kavramı daha iyi anlamamız açısından oldukça önemlidir. Kullanılan herhangi bir kelimenin çıkış noktasını bilmek bir anlamda o kelimenin karakterini ve tarihini bilmek olur. Bu konuda Baykal eğitim kavramı hakkında “Latince kökeni “ducere” kavramından türetilmiştir. Ducere Latince de ilerletmek, yönlendirmek, önderlik etmek anlamına gelir. Osmanlıcada karşılığı terbiye sözcüğü Allah ile eş anlamlı “Rab” sözcüğünün türevi”dir (Baykal, 2008) şeklinde bir değerlendirme yaparken öğretim sözcüğüne de “Latince karşılığı “educare” yani alıştırmak, talim yaptırmak anlamındadır”(Baykal, 2008) sözleriyle değinir. Daha sonra kendisi bu tanımlar hakkında “Ancak bu tanımlar edebidir. İşlevsel ve ayırt edici değildir.” (Baykal, 2008) değerlendirmesini yapsa da bu kadar yaşamın içinde olan ve bu kadar değişimle baş etmek zorunda olan bir kavram için çıkış noktasındaki tanımıyla bugün gelen tanımlar arasında fark olması oldukça doğal bir gelişmedir.

Tanımlarda ve eğitimin kendisindeki bu değişime örnek olabilecek şekilde eğitim kavramına eski ve yeni olmak üzere iki tanım veren Titiz eski tanıma örnek olması açısından İngiliz düşünür Alfred North Whitehead’a dayandırdığı bir tanımda eğitimin, “edinilen bilgilerin yaşam içinde kullanılabilme sanatının edinilmesi”dir(Titiz, 2000) tanımına karşılık yeni tanım olarak “Eğitim, değişen durumların gerektirdiği bilgi ve becerileri yardımsız öğrenebilme ve bunları yaşamın özel durumlarına uygulayabilme sanatının kazanılmasıdır.”(Titiz, 2000) şeklinde bir karşılaştırmaya gider. Böylece eğitim kavramından anlaşılanın yararlı bilgi aktarmadan kişilik geliştirme veya hayatla baş edebilmesine yardımcı olabilecek birtakım yeterlilikleri haiz insanı yetiştirme arasındaki anlamsal yolculuğunu özetlemiş olur.

Fakat burada Albert Einstein’ın “Öğrenmemi engelleyen tek şey, aldığım eğitim olmuştur” (Akt: Titiz, 2000) sözleriyle birey yetiştirme deki verilecek yeterliklerin bireyi sınırlandırıcı veya kalıplaştırıcı olmaması gerektiği düşüncesine girizgah yaparak “adına eğitim denen ve her sorunun çözümü olarak ortaya sürülen panzehirin ne olduğunu artık kalıpları kırarak sorgulayabiliriz. Eğitimin tanımı içindeki “istenen” ve “kazandırılması” sözcükleri kimse tarafından sorgulanmadı. ...

Bu zihinsel dondurma işleminin (eğitim), ihtiyacımız olan ve aslında bol miktarda mevcut olan yaratıcı insanları birer hareketli ceset haline getiren kök neden olduğu fark edilmelidir. Eğitim, böyle bir şey olamaz.” (Titiz, 2000) sözleriyle bu düşüncesine destek oluşturmuştur.

Bahsi geçen eski yeni çatışması ve çoğunlukla uygulama safhasında ortaya çıkan ikilemi içinde eğitim bir talim olmaktan çıkıp bireye özellik ve yeterlikler kazandırma süreci haline gelmiştir. “Yeni dönemde eğitimde beceri düzeyinin yükselmesi, bireyin kendini yetiştirmesi, geliştirmesi ve bireysel yeteneklerini sonuna kadar kullanması ön plana çıkacaktır. Bireyin bilgiye odaklı bir yaşamı öğrenme, analitik düşünme, sentez yapabilme, sorunları çözme ve etkili iletişim kurma gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Hızla çoğalan bilgi karşısında, her şeyi bilmek yerine, hangi bilgiyi nereden ve nasıl sağlayacağını bilen, seçici davranan, yani öğrenmeyi öğrenen insana gereksinim duyulacaktır.” (Numanoğlu, 1999).

Bu değişmelerin nedeni olarak 20. yüzyılın ortalarında başlayan, özellikle son çeyreğinde yoğunlaşan ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel alanlardaki değişmeler gösterilebilir ve bu değişmeler eğitim alanında da değişmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda son yıllarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğu, eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla birçok yenilikler yapmıştır. Bu yenilikler, sistem düzeyinde reformları, modern kurumlar oluşturma çabalarını, modern öğretim araç ve gereçlerin sağlanmasını, öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri düzeylerinin yükseltilmesini ve okul yönetiminde yenilikler yoluyla öğretme-öğrenme sürecini geliştirmeye yönelik değişik politika ve uygulamaları kapsamaktadır (Karip, 1996).

Bu değişmelerin okul sistemi içindeki yansımaları okul sisteminde de değişikliklere gidilmesini zorunlu hale getirmiş ve okulların da çağa ve gereksinimlerine yetiştirecekleri bireylere paralel olarak kendilerinin uydurma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu değişiklikleri yeni çağa birlikte gelen değişikliklere uyum sağlamış toplumu bilgi toplumu olarak ele alan Baykal okul hakkında şu değerlendirmeleri yapmaktadır:

“Bilgi toplumunda okula duyulan gereksinim göreceli olarak azalmış, öğrenme okul sınırlarının dışına taşmış, daha hızlı ve keyifli hale gelmiş olmakla birlikte bu durum, okulun bilgi üretmedeki önemini azaltmamış; tam tersine okulun bu konudaki önemi daha da artmıştır. Çünkü bilgi toplumunda bilgi hem daha yoğun, hem de nitelik olarak daha karmaşık hale gelmiştir. Bilginin yoğun ve karmaşık olması onu alıp kullanacak bireylere sınırlılık yaratmaktadır. Okul bu süreçte bireyleri daha bilinçli ve seçici olmaya yönelterek, öğrenmenin yol ve yöntemlerini keşfetmelerini sağlayarak ve bilgiye ulaşma yollarını daha sistemli hale getirerek onlara daha geniş bir hareket alanı yaratabilir” (Baykal, 2008).

“Her dönemde eğitim sistemi, okul yoluyla toplumun kültür mirasının aktarılması, çocuğun toplumsallaşması, topluma birlik ve dayanışma ruhu verme, yenilikçi ve değişmeyi sağlayıcı eleman yetiştirme gibi işlevleri yerine getirmiştir. Bunu başarabilmek için eğitimin kendisini yeniliğe taşıması, okulun da bu süreçte düzenleyici ve uyumlayıcı bir kurum olması gerekmiştir” (Tezcan, 1994). Çevrede meydana gelen değişikliklere duyarlı, gerekli kararları hızlı ve doğru biçimde alabilen, değişimin gereklerini en kısa zamanda programlara yansıtabilen bir okul kimliği geliştirmek temel ihtiyaç haline gelmiştir (Doğan, 1997). İşe girmede aranan koşulların gittikçe daha özel ve uzmanlık gerektirecek bilgi ve becerilere dayanması, okulun görevlerinin çeşitlenerek artmasını, okuldaki eğitimin gelişen ve değişen teknolojiye ayak uyduracak biçimde daha sistemli, açık ve kesintisiz yapılmasını zorunlu hale getirmiştir (Tan ve diğerleri, 2002).

Günümüzde artık bilgi üretim ve iletim yolları oldukça hızlı hale gelmiştir. Böyle bir ortamda okulların büyük sistemler olarak bu denli hızlı bilgi akışına ayak uydurmaları oldukça zor hale gelmiş ve yeniden bir düzenleme yapmayı zorunlu hale getirmiştir. Bu değişiklikler sonucunda yeni oluşacak düzende artık “öğrenmenin bilişsel boyutları evde olacak, okula toplumsal ve duyuşsal hedefler kalacaktır”(Baykal, 2008). Bir anlamda okul ve eğitim iyi bildiği eylemlere yoğunlaşacak bombardıman halinde gelen bilgi yeni ve değişen bilgi tehditlerine karşı önceden bir pozisyon almış olacaktır.

Yeni düzende Büyükkaragöz’ün (1997) “Yunanca bir kelime olan program, genel olarak yapılması gereken bir işin bölümlerini, her bölümün yapılış sırasını,

zamanını ve nasıl yapılacağını gösteren bir tasarı” olarak niteleyip “okulun, okul içi ve dışındaki bütün durumlarda arzu edilen sonuçlara ulaşmak için giriştiği çabaların tümü” (Saylor ve Alexander Akt. Büyükkaragöz, 1997) olarak tanımladığı programda da değişiklikler olacak ve “Programda ortak zorunlu derslerin yanı sıra, öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına cevap veren seçmeli derslerin bulunması, her öğrenci grubu için ayrı programların yapılmasını” (Kuzgun ve diğerleri, 1997, 28) ve programların “dar kapsamlı becerilerden, üretken ve geniş kapsamlı bilgi ve becerilere doğru yönlendirilmesi” (Doğan, 1997) gerekecektir.

2. 2. Kültür

Çağdaş dünyanın en önemli unsuru küreselleşmedir. Küreselleşme olgusu sayesinde toplumlar birbirine gittikçe daha fazla yaklaşmaktadır. Fakat küreselleşme olgusu ile ilgili zamanla bir sorun ortaya çıkmaya başlamıştır. Gün geçtikçe birbirine yaklaşan toplumlar arasında fark kalmamaya başlamıştır. Böyle bir ortamda toplumlara kimliklerini veren özellikler de gün geçtikçe yok olmaya başlamıştır. İşte toplumlara kimlik vermede en önemli unsurlardan biri olan kültür de bu anlamda küreselleşmenin ve bunun sonucu olarak ortaya çıkan küresel kültürün tehdidi altına girmiştir. Birçok olumlu yönü ile birlikte yaşamımıza girse de küreselleşme olgusu zamanla kültürleri de tehdit eder hale gelince birtakım karşı düşünceler de oluşmaya başlamıştır. İşte toplumlara kimliklerini kazandıran kültür olgusunu değişik görüş ve tanımlara yer vererek daha iyi anlamaya çalışacağız.

Yaşamımızın değişmez bir parçası olan kültür hakkında birçok tanım yapılmıştır. Bunlardan birine göre "Tarihin derinliklerinden süzülüp gelen; zamanın ve ihtiyaçların doğurduğu, şuurulu tercihlerle, manalı ve zengin bir sentez oluşturan; sistemli ve sistemsiz şekilde nesilden nesile aktarılan; bu suretle her insanda mensubiyet duygusu, kimlik şuru kazanılmasına yol açan; çevreyi ve şartları değiştirme gücü veren; nesillerin yaşadıkları zamana ve geleceğe bakışları sırasında geçmişe ait atıf düşüncesi geliştiren; inanışların, kabullenişlerin, yaşama şekillerinin bütününe kültür denir." (Tural, 1998) Tural burada kültürün kimlik kazandırmada kullandığı alt sistemleri de sıralayarak bu süreçteki rolüne bariz bir şekilde dikkat çekmiştir. Aynı şekilde Ergin (1990) de "Kültür, bir topluluğu, bir

milleti millet yapan, onu başka milletlerden ayıran hayat tezahürlerinin bütünüdür. Bu hayat tezahürleri her milletin kendine has olan millî değerleridir." diyerek kültürü toplumsal kimlik olarak ele almıştır.

Kültür kelimesinin dilbilimsel köklerine inmeye çalıştığımızda "kültür kelimesinin "Cultura"dan gelmekte olduğunu görürüz. Latince, Colère, sürmek, ekip-biçmek; Cultura ise Türkçe'deki "ekin" karşılığında kullanılmaktadır. Cultura sözcüğü XVII. yüzyıla kadar Fransa'da da aynı anlamda kullanılmıştır. "İlk kez ünlü Voltaire, Culture sözcüğünü, insan zekasının oluşumu, gelişimi, geliştirilmesi anlamında kullanmıştır. Sözcük buradan Almanca'ya geçmiş ve 1793 tarihli bir Alman Dili sözlüğünde Cultur olarak yer almıştır. Etnolog G. Klemm "İnsanın Genel Kültürü Tarihi" adlı 10 ciltlik eserinde Cultur sözcüğünü uygarlık ve kültürel evrim karşılığında kullandı. Sözcük ve kavram, buradan İspanyolca, İngilizce ve Slav dillerine geçti. Ancak XIX. yüzyılın ikinci yansı ile XX. yüzyılın ilk çeyreğinde, Fransızlar ve İngilizler, uygarlık (civilisation) sözcüğünü kültüre tercih ediyorlardı. Fransızca'da Culture sözcüğünün uygarlık karşılığında Academi Française sözlüğüne geçmesi ancak 1932'de gerçekleşti". (Lalande, 1980). Bu tanımdan yola çıktığımızda kültür kavramının insanın eli ürünü olan onun ürettiklerine de verilen bir kavramsal isim olduğu görüşüne ulaşılır.

Bozkurt Güvenç (1984) ise kültür kavramının çeşitli tanımlarını şu şekilde vermektedir.

A- En dar ve maddi anlamına en yakın anlamında; bazı yeteneklerin, zihnin (esprit) veya vücudun, uygun egzersizlerle gelişmesi (veya gelişmesinin sonucu)dur. "Kültüfizik", "saf matematik kültür" gibi.

B- En geniş ve normal anlamda:

1. Eğitilmiş ve bu eğitimle düşüncesini (goût), kritik duygusunu ve yargısını geliştiren şahsın karakteridir,

2. Bu karakteri üretmeyi amaç edinen eğitimidir,

C- Medeniyetin eş anlamlısıdır

Görüldüğü üzere burada kültür kavramı tanımlarının her birinde insanın oluşturduğu veya oluşması sürecinde etkin rolü olduğu bir olgu mevcuttur. Dolayısıyla Güvenç'in verdiği tanımların hepsi bu kavramın dilbilimsel kökenlerine paralellik göstermektedir. Bu da dilbiliminin herhangi bir kavramı anlamadaki rolüne dikkat çeker. Yani kültür kavramının evrimleşme sürecinde artık insan ürünü olan durum ve tanımlar her zaman göz önünde bulundurulmalıdır.

Bunu Turhan'ın naklettiği bir diğer tanımda da görmek mümkündür: "Kültür dünyası, mevcudiyetinin bütün tarihi boyunca tabiatı ve kendisini nasıl idare edeceğini öğrenmek suretiyle insanın bizzat meydana getirmiş olduğu eseridir". Buna benzer şekilde "Kültür denilince karşımıza bir yığın hadise çıkar. Bir toplum da, tabiatın dışında, insan elinden ve dilinden çıkma her şey kültür kavramı içerisine girer " diyen Kaplan (1982) da kültürü insanın eli ürünü bir kavram olarak ele alır. Bunlara ek olarak kültür kavramının bu özelliğine daha bir genişlik ve farklı anlamlar kazandıran Eliot (1981) da kültürü şöyle tanımlamaktadır. "En geniş anlamında kültür, soyut kavramları anlayabilme ve kullanabilme olarak tanımlanabilir. Eğer böyle düşünüyorsak, kültürlü insana "entellektüel" insan demek istiyoruz. Hatta kültürü, basitçe hayatı yaşamaya değer yapan şeydir diye tarif edebiliriz. Benim kültür anlayışıma göre kültür, bir bütün olarak toplumun mahsulüdür. Bir başka ifade ile toplumu toplum yapan, şeydir. Yani kültür, bir toplumun herhangi bir kesiminin, herhangi bir sınıfının yarattığı bir şey değildir." dolayısıyla kültür toplumların ürettiği maddi manevi tüm eserler toplamıdır denilebilir.

Bu görüşlerle aynı yönde olan ve bunlara farklı bir bakış açısı katan Öner (1991) ise, "insanın var olanlar hakkında, hangi yolla olursa olsun, edindiği bilgiler ve bu bilgilere dayanılarak ortaya koyduğu eser ve davranışlar kültür denen şeyi oluşturur. Biz, bir kültürün varlığını ortaya konan eser ve davranışlardan anlarız. O halde eser ve davranışlar kültür değildir, kültürün tezahürüdür" burada insanın kullandığı kültürel bilgilere açıklık getirerek bilgi türlerini aynı zamanda kültür unsuru olarak kabul eder ve bu bilgi türlerinin şu şekilde sıralar: "Din, felsefe, bilim, sanat, düzensiz bilgi ve okkult bilgiler."

Greverus (1982) de kültür kavramını insanın yapageldiği ve ürettiği herşey olarak tanımlayarak "Kültür, insanın bir organizma ve bir tür olarak hayatta kalabilmek için, değiştirerek ve biçimlendirerek dış ve iç doğaya dahil olma potansiyeldir. İnsan, bu süreç içerisinde kendi çevresinden hareketle ve bu çevreyle ilgili olarak araçlar ve değerler yaratır. Bu araç ve değerler, değişen dünya koşullarına göre bunlardan uzaklaşmak gerekinceye kadar, kurumsallaşmalarla ve geleneklerle bağıntılıdır. Kültür, insanın icra ettiği tüm alanları kapsar. Yani, materyallerle ilgili yaşam güvencesinden hareket ederek, sosyal yaşam düzenleri üzerinden geçip, estetik ve değerlere uyumlandırılmış çevre şartlarına kadar uzanır." bu kavramın içindeki en etkin unsurun insan olduğuna dikkat çeker. Burada düşünür hem araç hem de değerleri insanın doğayla savaşına ait unsurlar olarak el alır.

Tabi kültür insanoğlu tarafından üretilmiş olan bu denli geniş manadaki kavramları temsil edince büyük ve değerli bir yığın ortaya çıkıyor. Bu kadar değerli yığının ise kendini oluşturmuş olan toplumların devam eden takipçileri tarafından da sahip çıkılması gerekiyor. Bu anlamda kültü dediğimiz bu değerli yığının miras olarak ele alınması gerçeği ortaya çıkıyor. Bir bakıma miras olarak sahip çıkılması ile bu değerler kıymetsiz yığınlar olma gibi bir değersizleştirmeden kurtulmuş oluyor. Bu duruma Güvenç (1984) ise kültürü, "sosyal miras ve gelenekler birliği olarak, idealler, değerler ve davranışlar olarak" ele alarak bu değerlerin miras olarak sahip çıkılması düşüncesini uyarmış olur.

Kültürü miras olarak edinilen birtakım değerler olarak ele alınca kültürün toplumlara kimlik verme özelliği ortaya çıkıyor. Bu anlamda kültürü, özgü kültür ve ortak kültür olarak iki gruba ayıran Öner (1991) şöyle diyor: "Aidiyet bakımından kültürün bir kısmı bir millete özgüdür, o milletin damgasını taşır. Milletlerin ayırımı kültürün bu yanı iledir. Kültürün bir kısmı da bütün insanlığa hastır, herhangi bir milletin damgasını taşımaz, milletlerin ortak malı gibidir. Birincisi bölgesel, ikincisi yaygındır. Birincisi sosyo - sübjektif, ikincisi objektiftir."

Burada Öner bir anlamda yığınları toplum yapan ve onlara birer kimlik veren özgü kültürü milleti millet yapan, bir toplumu kendisi yapan unsur olarak açıklar ve

“Nasıl fertleri "ben"ler ayırırsa, toplumları da birbirinden özgü kültürler ayırır. Öyle ise özgü kültür bir milletin "ben"idir.” diyerek kültür ve kimlik ilişkisine dair açık bir değerlendirmede bulunur. Diğer taraftan ortak kültürü de insanlığın ortak malı olarak açıklar ve “Her milletin ortak kültürden kullandığı kısmı, onun millî kültürüne dahil olur. Bu bakımdan millî kültürü, yalnız o milletin damgasını taşıyana indirmek yanlıştır. Bir milletin millî kültürü, hem özgü hem ortak kültürden oluşan bir bütündür.” (Öner, 1991).

Bundan sonra ise özgü kültürün bir topluluğu millet yapma özelliğine dikkat çeker ve özgü kültürün fonksiyonun “ferte millî zihniyeti doğurmak” olduğunu, zihniyetin ise, “ferdi mensup olduğu gruba bağlayan en sağlam en güvenilir bağ” olduğunu belirtir. “O halde güçlü millet olmanın ön şartı milli zihniyeti uyandırıp canlı tutacak özgü kültürün fertlerde yaşamasını sağlamaktır. Milli zihniyet millî güven doğurur. Millet'lerde, fertlerde olduğu gibi, kendine güven duygusu olmazsa hiçbir şey yapamazlar” (Öner, 1991).

Görülüyor ki bütün bu görüşlerde millet ve milleti meydana getirme, fertler arasındaki ilişkiler, tabiata hakim olma, tarihi bağ gibi pek çok özellik kültüre ait olarak ifade edilmektedir. Demek ki milleti millet yapan maddî-manevî değerlerin hepsine kültür denebilir. Bu yönüyle kültür daha önce de ifade edildiği gibi belirli bir topluma kimliğini veren temel unsurdur.

Kültür, insanı öteki yaratıklardan ayıran, dolayısıyla da yalnızca insana vergi olan bir özelliktir. En ilkel topluluklardan başlayarak en gelişmiş insan topluluklarına varıncaya kadar, bütün toplumların kendilerine göre birer kültürlerinin bulunduğu inkâr kabul etmez bir gerçektir. Ne var ki, toplumların hayat karşısındaki tutum ve davranışları birbirinden farklı olduğu, yaşayışlarında, eğitim ve düşünce tarzlarında, yaratıcılıklarında birbirini tutmayan farklılıklar bulunduğu için bu farklılıklar, kültürleri toplumdan topluma değişik ve çeşitli şekillerde karşımıza çıkarmıştır. Bir kültür için vazgeçilmez önem taşıyan unsurlar, başka bir kültür için önemsiz sayılabilir. Toplumların ve dünyadaki milletlerin mozaik hâlindeki farklı görünüşleri de genellikle kültür yapılarındaki bu farklılıktan kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda o

toplumları güzel ve ilgi çekici yapan ve dolayısıyla da bir benlik veren yine kültürdür.

Bu konuda Eliot kültürün bu birleştirici rolünü üstlenmesi için daha kolektif şekilde ele alınması gerektiğini belirtir. Ona göre siyasî, iktisadî ve kültürel meseleler birbirinden ayrı düşünülemezler. Siyasî ve iktisadî hayatı etkisi dışında bırakan bir mahallî kültür cereyanı antikacılıktan öteye gidemez. Yapılacak şey eski köklerden çağdaş kültürün büyümesini sağlamaktır. "Eğer bir millî kültürün gelişmesi bekleniyorsa, bu millî kültür, birbirini besleyerek kültürün bütünü de besleyen alt kümelerden oluşmuş bir güneş sistemi gibi olmalıdır. Hayatımıza makineleşmenin getirdiği terimler içinde ifade etmek gerekirse, toplumun tıpkı bir makine gibi, mümkün olduğu kadar, iyi yağlanmış ve en iyi çelikten yapılmış eksenler üzerine oturması gerekir ." (Eliot, 1981)

2. 2. 1. Kültürün Unsurları

Bir kültürün etkili olabilmesi için hayatı yönlendiren diğer unsurlarla beraber işlemesi veya deyim onları görmezden gelmemesi gerekir. Sosyal bilimlerin doğasındaki bütüncülük ve yeni bilim paradigmalarındaki değişiklikler böyle bir yaklaşımın herhangi bir alanda gerçeğe daha yakın sonuçlar elde etmek için en temel gereklilik olduğunu gözler önüne sermiştir. Artık hiçbir disiplinde eski bilim paradigmasının savunduğu tek bir bakış açısı ve değişmez gerçeklik düşünceleri yeterli görülmemektedir. Dolayısıyla kendisi de çok unsurlu bir kavram olan kültürü çok çeşitli disiplinlerle ele almak etkililiğini artırmada hayati önem kazanır. Burada kültürün unsurlarından bazılarını açıklamak gerekir:

2. 2. 1. 1. Dil:

Dil, kültür unsurlarının başında gelir. Çünkü dil olmadan öteki unsurların meydana gelmesi mümkün değildir. Dil bir milletin ses dünyasıdır. Her millet evreni değişik şekillerde algılamış ve yorumlamıştır. Aynı zamanda dil kültüre ait bütün değerleri bünyesinde barındıran bir kültür hazinesidir. Bir dil, onu kullanan milletin düşünce yapısını ve mantığını ortaya koyar.

2. 2. 1. 2. Din

Kültür unsurları içerisinde çok önemli bir yere sahiptir. Dinin milletler üzerindeki hakimiyeti, imparatorluklardan millî topluluklara geçinceye kadar devam etmiştir. Milliyetçilik çağında milletler imparatorluklardan kopunca ve aydınlanma çağında dinin fonksiyonu da özellikle batı toplumlarında azalmış olsa da hala sosyal hayatı yönlendiren en önemli olgulardan biridir ve dinin bir toplum içerisindeki kültüre etkisi ve kültürün diğer unsurlarının oluşması ve değişmesindeki rolü ise devam etmektedir. Birtakım düşünörlere göre din kültürden de önce gelir ve kültürü şekillendirir. Dini bayramlarımız ve törenlerimiz dinin kültüre etkisinin açık örnekleri olarak dikkati çekmektedir.

2. 2. 1. 3. Uygarlık (Medeniyet)

Uygarlığın kültürün alt unsuru mu yoksa üst unsuru mu olduğu uzun zaman tartışılmıştır. Kimileri kültürü belirli bir topluma ait olup uygarlığı tüm toplumların ortak kültürü olarak tanımlarken kimileri de bir milletin kendi içinde de uygarlığı olabileceğinin savunup bir bakıma kültürün bir unsuru olarak ele almışlardır. Her iki şekilde de uygarlık kültürün yaşanması sonucu ortaya çıkan yaşam şekli olarak tanımlanabilir. Böylece kültürel değerlerin günlük yaşamda anlam bulmuş hali uygarlık olarak ele alınarak burada değinilmiştir. Kültürel öğelerin yerleşip yaşayan bir hal aldıkları durumda uygarlık ortaya çıkar. Ve bu uygarlık gücü ölçüsünde diğer toplumları da etkisi altına almaya başlar. Bu anlamda denebilir ki güçlü kültürler ancak uygarlık meydana getirebilir.

2. 2. 1. 4. Dünya görüşü/Felsefe

Dünya görüşü bir milletin başka milletlerden farklı olan hayat felsefesidir. Bir milletin fertleri ortak kültür dolayısıyla tutum, zihniyet ve davranış bakımından çeşitli ortak özellikler gösterirler. Sosyal ve ruhî olaylar karşısında fertlerin bu ortak tutum ve davranışları o milletin dünya görüşünü meydana getirir. Bunun için her millette değerler ve değer yargıları farklıdır. Kimi toplumlarda bu bir felsefe ile ifade edilebilecekken; kimi toplumlarda gelenek görenek gibi unsurlarla şekillenebilir. Fakat her iki şekilde de bu bir düşünce ürünüdür. Dolayısıyla felsefe olarak ele alınabilir.

2. 2. 1. 5. Tarih

Milleti, dolayısıyla kültürü meydana getiren unsurlardan birisi olan tarih, bir milletin çağlar içindeki geçmişini yansıtır. Tarih mazidir, fakat bu mazi bugünün ve dünün fertlerini millet içerisinde birbirine bağlayarak geleceğe taşır. Fertler arasında kader birliği temin eder. Aynı millete mensup insanlar tarih sayesinde akrabalıklarının farkına varabilirler. Tarih bir milletin nereden gelip nereye gittiğini gösteren kültür unsuru olarak, o milletin hayatında önemli bir yer tutar.

Bütün bu unsurlarla da beraber düşünöldüğünde kültür, toplumdaki bireyler arasında sosyal akrabalık bağını oluşturan maddi ve manevi değerlerin tümüdür ve bu değerler kültürün başlıca unsurlarını oluşturur. Bunlar o milletin fertlerini birbirine bağlarken, diğer milletlerden ayırır. Bir bakıma toplumlar için içeride birleştirici, dışarıya karşı ayırıcı rol üstlenir. Toplum içinde fertleri bir arada tutarken, o toplumun dışında da o toplumu diğer toplumlardan ayıran bir özellik taşır.

Bu düşünceler ışığında kültür insanın ürettiği değerler bütünü olarak ifade edildikçe kültürün bir miras olarak alınan ve değer verilen bir unsur olması gerçeği ortaya çıkar. Böyle bir ortamda ise insanlar atalarından tevarüs ettikleri bu değerlerle yaşamlarına şekil vermeye başlıyorlar ve bir bakıma kültür bir yaşam şekli ve bir dünya haline gelir. Bu durumu Nieke (2000) "Kültür, içinde yaşanan dünyanın kolektif tanımlayıcı numuneler (örnekler) bütünüdür." diye dile getirir. Kültürün bu şekilde "yaşanılan dünya" veya literatürdeki orijinal şekliyle 'yaşam dünyası' kavramıyla ifadesi ilk defa Schütz (1971) tarafından kullanılmıştır.

İnsanın yaşam biçimi olarak kültür, kullanımıyla ve ilgili zamanın deneyim kazanılarak geçirilmesiyle yaşamı gerçekleştiren tüm alanları içermektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında; İnsanın kendisini ve dünyasını anlaşılır yapan bilincini ve düşüncelerini çevresiyle paylaşılabilir hâle getiren, yaşamındaki dünya görüşünü tasarımılaştıran kavramlarıyla ve anlamlarıyla birlikte dil, yaşamı kurallar altına alan ahlâkî normlar ve davranış örnekleri, kurtarılmış duygu olarak yaşamda görünmüş olanların ve davranışların bilinçli hâle geldiği duyusalsal ifade tarzla, insanlarla birlikteyen davranışları belirleyen sosyal organizasyonlar, yani sosyal roller ve

oyun kuralları, otorite ve güç kullanarak insan yaşamını düzene sokan hukuk ve politika kurumları (enstitü anlamında) cihazlar, üretim teknikleri, yönetim teknik ve uygulamaları ile dolu olan temel alanlar, geniş anlamda insanın kendi geçimini oluşturduğu ve bu geçimini akılla yönlendirdiği iş ve ekonomik yaklaşımları, insanın kendi yaşamındaki organlar olarak yarattığı tüm araç-gereçlerin, marinaların, otamatların ana kavram olarak yer aldığı teknikler (biyolojik organizma bunlarla yetinemez, doğal organlarının tamamlanması, gelişmesi, dinlenmesi için ve bu organların aslının yerine geçecek sanatsal alanlara gereksinimi vardır) ve son olarak; insanın yaşam ihtiyacını güçlendirmek için değil, ama kendi amaçları olarak yaşam olanaklarını yaygınlaştırmak için üretim yapan kurumlar ve işlevleri (sanat ve bilim, sosyal açıdan kendini ifade etme biçimleri örneğin, oyun ve spor, bayramlar ve tatiller gibi; bunun yanı sıra iç dünyasını belirleyerek tanrısal gücü ariyan ve onu bulan dinsel yaklaşımlar) kültür boyutlarıdır (Nieke, 2000). İnsandan insana iletilen veya yaratılan oluşumlar, bir bütünlük içerisinde; kültürün, insanın kendi yaşamını gerçekleştirdiği ve dünyaya gelen her insanın en az ölçüde eğitim hizmeti altında eğitildiği kapsamlı bir medya olarak tanımlanabilir.

Sorokin (1889-1968)'in, kültür tiplerini esas itibariyle üç ana grupta ve bu ana gruplara ait şu alt gruplarda toplar:

1- Maneviyatçı kültürler

a- Zahitler,

b- Zahitler dışındaki diğer insanlar

2- Maddeci kültürler

a- Epikür maddeciliği: Bu düşünce, tekniği geliştirmek yoluyla doğaya hakim olma hedefine yönelir. Ahlâk ikinci plana atılmakta ve maddi tatmin temel alınmaktadır.

b- Pragmatist düşünce: Bu düşünceye göre insan, her türlü ahlâkî düşünce söz konusu olmaksızın, her maddi varlıktan kendi istekleri yönünde dilediği şekilde yararlanmalıdır.

c- Hazcı anlayış: Bu düşüncedeki insanlar maddî hazlardan kendini koparma terbiyesi ile yetiştirilmemişlerdir. Bunlar terbiyeli ve efendi kimseler olarak davranırlar. Fırsatçıdırlar. Anın akımını izlemeye uğraşırlar.(Carpe Diem). İkiyüzlü (mürai) insanlar olarak tanınırlar.

3- Karma kültürlerdir. Bu kültürlerde maddeci ve maneviyatçı kültür değerlerinin bir karışımı göze çarpar.

a- İdeal kültür: Bu kültürde maddeci ve maneviyatçı değerler dengeli bir şekilde birbirine karışarak, mânâ etrafında bütünleşebilirler.

b- Sahte ideal kültür: Bu tip kültürde ideal kültüre ya bir türlü ulaşılamamıştır veya ideal kültürden uzaklaşma başlamıştır. Bu kültürde gerçek iyice anlaşılamamıştır. Sahte ideal kültürde fert, "dışta kendisine zorla kabul ettirilen yoksunluklara fizik bakımından mümkün olduğu ölçüde katlanmağa boyun eğmiş görünüyor" . (Akt. Bilgiseven, 1985)

Kültür toplum hayatında bu denli önemli bir unsur hatta bir yaşam tarzı haline gelince batı dünyası birçok konuda olduğu gibi bu konuda da kendi yaşam tarzını (kültürünü) diğer toplumlara kabul ettirme anlayışı içine girmiştir. Bu anlamda küreselleşmeyi de bu yolda etkili bir unsur olarak kullandığı söylenebilir. Batı kendinden farklı toplumları ve kültürleri bir karşıtlıklar dizgesi, bir karşılaştırmalı ölçek içine yerleştirerek temsil etmektedir. Bu şekilde kendisini diğer toplumlar üzerinde merkezi ve evrensel bir norm olarak kurmuştur. Bu söylemsel dizgede karşıtlığın bir kutbu olan batı-dışı toplumlar hep yokluk ve eksiklik ile işaretlenip zamansal olarak geriye itilmişlerdir (Keyman, Mutman, 1999, Akt. Yeğenoğlu, 2003). Batı, aklın teknik boyutunu üstün kılması nedeniyle, diğer kültürleri de bilgiye dayalı araçsal boyutun etkin kullanımları açısından değerlendirir. Bu açıdan görece olarak geri olan toplumların tüm kültürel kazanımları kolaylıkla negatif olarak değerlendirilir. Bu, kendini tarihin oluşumunda merkezde gören ve diğer herkesi çevreye yerleştiren bir kavrayıştır. Bu kavrayışa göre bilgi ve bilim eğitim ve ilerlemenin, akıl ise mutluluğun anahtarıdır. Bu durumda araçsal aklın ve bilimin yeterince gelişmediği Batı dışındaki dünya kaos ve mutsuzluklar dünyasıdır. Bu

dünyada Batının başarması gereken bir misyonu vardır: “Geri” ülkelerin uygarlaştırılması (Larrain, 1995).

2. 3. Dil Kültür İlişkisi ve Eğitim

“Dil, sadece insanın çıkardığı bir ses dizgesi değil, iletişimin çok yönlü ve karmaşık bir yapı oluşturan sürecinin konuşma organları ve ses dizgesi dışında bir birey olarak sahip olduğu diğer bedensel ifade yöntemlerinden de yararlanarak kullandığı bir iletişim aracıdır” (Zimmer 1992). Kullanılan dil bu özellikleri yönüyle onu kullanan her bir bireye bakan bir aidiyet taşır. O bireyin farklılık ve özgünlüklerini taşıyan bir gösterge haline gelir.

Dil insanoğlunun kimliği gibidir. İnsanı insan yapan özelliklerin ilk sırasında yer alır. İnsanın kullandığı sözcükler onun karakteri, eğitimi, bilgi birikimi hakkında ipuçları verir. Bu yönüyle insanı dili ele verir denebilir. İnsanla ilgili bütün değerlendirmeler, onun dili üzerinden yapılır. Çünkü bir insan diğer insanlarda görünümü (beden dili) ve fikirlerini ilettiği konuşma diliyle iz bırakır. Başka bir deyişle dil, insanın kendini gerçekleştirme alanıdır. Dilin bu özelliği, insanı, şimdinin yanında geçmiş ve geleceği olan bir varlık haline getirir.

İnsan dışında kalan canlılar, özellikle hayvanlar, yalnızca şimdiki yaşarlar, insan ise geçmişle ilgili bilgisi, gelecekle ilgili de planı ve programı olan tek varlıktır. Dilin bu özelliği insanı tarihleştirir. Tarihi bir varlık olmak yani geçmişe dair bilgileri yaşadığı zamana ve geleceğe taşımak, ancak insana özgü bir durumdur. İnsan dışındaki hiçbir varlığın dünü ve yarını yoktur (Karaağaç, 2009). Ne hatırladıkları bir geçmiş ne de kendilerini aktarmak zorunda hissettikleri değerler dizgesine sahip değillerdir. Zaten donanımlı olarak dünyaya gelen yavrulara tek öğretilmesi gereken yiyecek bulma etkinlikleridir. Bu anlamda diğer canlılar ya yiyeceğe ulaşma veya avlanma reflekslerini yavrularına öğretirler. Düşüne bir varlık olan insanın ise sahip olduğu dünya ve öğrenmek ve tecrübe kazanmak zorunda olacağı paradigmlar hayal gücü ile sınırlıdır denebilir. Bu şekliyle insanoğlunun defalarca tecrübe edilmiş ve doğruluğu defalarca sınamalardan geçmiş bilgilere olan ihtiyacı hayati düzeydedir. Bu anlamda en anlamlı bilgi birikimi olarak kabul

edilebilecek kültürün aktarımı geçmiş ve geleceği aynı zamanda düşünmek durumunda kalan insanoğlu için oldukça önemlidir.

“Dili insanın ihtiyaçlarını karşılaması özelliğiyle düşünürsek; insan duygu ve düşüncelerini yansıtan bir araçlar bütünü, avadanlık olarak tanımlayabiliriz” (Gemalmaz, 2010). İnsanın en önemli ihtiyaçlarından bir kendini ifade etme, kendini diğer insanlara anlatmadır. İnsan düşünür ve kendi iç dünyasında birtakım fikirler geliştirir. Sosyal çevresine fazlaca bağımlı olan insan bu durdurulamaz sosyallik güdüsüyle iç dünyasında ürettiği fikirleri birtakım sözcük düzenlemeleri ile etrafındaki kişilere anlatma eğilimindedir. Bu düşüncelerini ifade etmeye çalışırken oluşturduğu düzenlemeler o kişiye ait dili meydana getirir. Ona ait bir dil atmosferi oluşturur veya ait olduğu bir dil atmosferinde bulabildiği ifade şekilleriyle kendini ifade etmeye çalışır.

Bu anlamıyla denebilir ki insanların çok büyük bir kısmı bir dilin kuşattığı, tam anlamıyla onları sarıp sarmaladığı bir alanda yani atmosferde doğarlar. Bu dil atmosferi, insan zihnini şekillendirir ve insana neyi, nasıl düşüneceğini; neyi, nerede, ne zaman, nasıl yapacağını kısacası nasıl yaşayacağını doğal bir şekilde, herhangi bir eğitim ya da kursa gerek duymadan, hatta hissettirmeden öğretir. Bu öğretme ve öğrenme süreci içerisinde kişi, tabiri caizse içine doğduğu dilin kölesi durumuna gelir. Görünüşte insan dili kullanır, ancak asıl olarak dil insanı oluşturur. Bu özelliğinden dolayı dil basit bir araç olmaktan çıkar ve insan varlığımızın oluşturduğu ve dışa yansıttığı bir atmosfer haline gelir.

Bu atmosfer zamanla insanı zamanla şekillendirmeye bile başlar. İnsanın ses organları nasıl ki içinde doğduğu dilin ses özelliklerine göre geliyorsa, zihni de o dilin anlam dünyasına göre biçimlenir ve içinde doğduğu dil atmosferi artık insanı bir bütünün parçası haline getirir. Bu bütün bir millet veya kültür olarak adlandırılabilir. Bu yönüyle dil, millet ve kültür oluşumunda tek belirleyici değilse de önemli ve gereği inkâr ve ihmal edilemeyecek temel belirleyicilerden biridir.

“Dil, onu konuşan ve yazan milletin fertlerinin uzlaştığı, anlaşığı ortak bir bildirgeler ve göstergeler dizgesidir” (Çetin, 2004). Bu ortak bildirgeler ve göstergeler başka bir deyişle kültürü oluşturur. Bu yönüyle dil o milletin ve kültürün kimliği hakkında önemli ipuçları veren bir yansıtıcı haline gelir. Bir kimlik kazanır ve neredeyse o milletin taşıdığı kültürün kimliği haline gelir.

“Dil, toplumların yaşayış biçimini, inançlarını, kültürünü yansıtan bir aynadır. Bu nedenle toplumda meydana gelen bir değişme, dil üzerinde de etkisini gösterir. Aynı şekilde, dildeki değişiklikler, toplumu etkiler.” (Uslu, 2010). Dil öğretimi de toplumun içinde bulunduğu şartlarla ve meydana gelen olaylarla bağlantılı olarak gelişir. Bu şartların olumlu yönde gelişmesine yine eğitim etkide bulunur. Edebiyat, dil ve eğitim bu anlamda birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Edebiyat ve eğitimin amaçları da topluma ve kişiye hizmet yönünde ortak noktada kesişir (Kavcar, 1974). Edebiyat ve dil öğretimi şekillerinde genel anlamda dil, kültür ve eğitimle bir olarak topluma fayda sağlamaya çalışır bu durum da dil, kültür ve eğitimin birlikteliğini göstermesi açısından önemli bir olgudur.

Dil, kültür ve eğitim arasındaki bağa dikkat çekmesi açısından Musaoğlu'nun (1999) “modern Türk öğretiminin 11. Yüzyılda söylenmiş şekli” olarak nitelendirdiği Divan-ı Lügatüt Türk'te Kaşgarlı Mahmut'un Türklerin görgülerini, bilgilerini göstermek için Türkçe şiirlere yer vermesini değerlendirirken “ Uslu, (2010) “dil öğretimiyle birlikte kültür öğretimi de yapmıştır.” şeklinde bir ifade kullanarak dilin kültür aktarımındaki önemini de belirtmiş olur. Böylece eğitimde kullanılan dil ve o dilin kültürünü yansıtan edebi eserlerin de bu aktarımındaki yerine vurgu yapmış olur.

İnsan topluluklarının oluşması birtakım kuralları da beraberinde getirmiştir. Kuralların uygulanması ve kuşaktan kuşağa aktarılması düşüncesi herhalde eğitim kurumlarının da asıl gerekçesi olmuştur. Eğitim kurumları zaman içerisinde gelişmişler ve bugünkü düzeylerine ulaşmışlardır. Bu konudaki gelişmeler, her türlü gelişmenin de kaynağı olmuştur. Aile ve çevrenin verdiği eğitim yeterli görülmediği ve siyasi organizmalar (devletler) kendi yapılarına uygun insan tipleri yetiştirmek

yani insanı kendine göre biçimlendirmek istediği için insanlık, birtakım kurumlar oluşturma gereği duymuştur. Bugüne ilk yazılı belgeleri bırakan Sümerlerin eğitim kurumlarına sahip oldukları bilinmektedir (Kramer, 2002).

Dil, millî kültürün ilgi alanına giren varlık dünyasını yansıtır; o milletin davranışlarının, duygu ve düşüncelerinin yani tüm eylem ve etkinliklerinin aynasıdır. Her dil, evrenin bir başka yorumunu dile getirmektedir. Dilin zenginliği ya da yoksulluğu, o kültürün zenginliği ya da yoksulluğudur. Dilin sınırlarını, o toplumun kültürü belirler. Dolayısıyla ilgi alanı ve dünyası genişleyen kültürün dili de o ölçüde zenginleşir. İlim, felsefe, sanat, teknik, metafizik kısacası hayatın her alanında problem alanları genişledikçe dil zenginleşir. Bu tür kültürün taşıdığı tüm unsurlar dilin ilgi alanıdır. Buradan hareketle denebilir ki artık kültürün sorunu dilin sorunudur.

Kültürün temel sorunları, gelişme sürecinin yönü ve içeriği açılarından ortaya çıkar. Aynı sorunlar dilde yaşanır. Bu süreçte kültürün temel meselesi, bağımsızlığını koruyabilmektir; yani, hayatı kendi bakış açıları, değerleri ve ölçüleri ile kurabilmektir. Her dilin kendine özel atasözleri, deyimleri ve kalıplarının olması ve bunların bir başka dile aktarılmasındaki zorluklar, her dilin ayrı bir inanç yapısının ve bakış açılarının eseri ve aynası olduğunu göstermektedir. Yine her dilin, öfkesini, sevincini, korkusunu, sevgisini, tasasını, saygısını ifade biçimleri de bu konularla ilgili deyimlerinin zenginlik veya yoksulluğu da farklıdır. Bazı diller soyut terimler yönünden zengin iken, bazıları da somut argümanları ifade etmede zengindir. Kültür ne ise, dil de odur. Kültürün ilgi alanları ne yönde ise, dil de o yönde zenginleşmiştir.

Kültür, varlığını nesilden nesile aktarmaya borçludur. Kültürün nesilden nesile geçmesi, böylece devamı ve yaşaması kültür taşıyıcı eserler, eğitim ve öğretim yolu ile olur. Onun içindir ki kültür eserleri, eğitim ve öğretim kültürün hayat şartıdır. Dolayısıyla eğitim ve öğretimin esas görevi kültürün intikal ve devamını sağlamaktır. Tabi bunu yaparken eğitim de kültürden bir miktar yardım alacaktır. Eğitim kültürün unsurlarını aktarabildiği ve daha sonra da bu unsurları taşıyabildiği

ölçüde öğrenenlerde olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturmayı başarabilecektir. Yani eğitim kültürün birtakım özelliklerini taşıyabildiği ölçüde kültür de eğitime yardımcı olmaya başlayacaktır. Bir bakıma her ikisi de birbiriyle bir bütünlük içinde alış verilere giderek hem kendisinin hem de diğerinin devamı ve daha iyi çalışması adına etkinliklerini yürütecektir.

Bir milletin fertleri arasındaki ortak duygu ve düşünce akımı dille kurulabilmektedir. Bu akım dünden bugüne, bugünden yarına dille aktarılmaktadır. Bundan dolayı dil, aynı zamanda bir kültür aktarıcısı, bir kültür taşıyıcısıdır. Bir milletin tarihi, coğrafyası, değer ölçüleri, folkloru, müziği, edebiyatı, ilmi, dünya görüşü ve millet olmayı gerçekleştiren her türlü ortak değerleri yüzyılların süzgecinden süzüle süzüle kelimelerde, deyimlerde sembolleşerek hep dil hazinesine akıtılmakta, özünü orada saklamaktadır. Şüphesiz ki bu aktarımın da belirli bir programa ve düzene göre olması ve belirli bir plan dahilinde işlemesi çok önemlidir. Dil kültür aktarımını yaparken işte bu noktada eğitim programlarına ihtiyaç duymaktadır. Eğitim programlarının bu ve benzeri durumlardaki yol çizebilme özelliği kültürün ve onun unsurlarını aktaran dilin ihtiyaç duyduğu tertip düzene kavuşmasını sağlar.

Eğitimin bu özellik ve görevine dikkat çeken Cebeci (1999) "Okul, kültür ürünlerini nesilden nesile aktaran bir eğitim kurumudur. İnsan, dilini kullanan kültürel bir yaratıktır. Dil olmadan kültürü tanımak ve ona katılmak olanaksızdır. Çocuk, dil öğrenirken aynı zamanda önemli kültür ürünlerini de tanır ve kullanır." der. Burada konuyu her ne kadar dil öğretimi açısından ele almış olsa da okulun kültür taşımadaki rolü ve önemini belirtmesi açısından önem taşır.

Diğer taraftan dil, milletler arasında da kültür taşıyabilmektedir. Zorunlu olmayan kültürün değişmelerinde bunu açıkça görebiliyoruz. Gerçi zorunlu kültür değişmelerinde de dil unsuru mutlaka vardır. İnsanları bir araya getiren dildir. Bir millet başka bir milletle temas etmek suretiyle birtakım kelimeler alabilir. Her kelime kültüre ait bir unsur olduğu için, alındığı şekliyle olmasa bile o milletin kültüründen izler taşıyacaktır. Günümüzde ulaşım ve iletişimin hızla gelişmesi kültür alış

verişlerini de hızlandırmıştır. Bu durumun örneklerini eğitim bilimleri terimleri içinde de yoğunlukla görmekteyiz. Batılı eğitim bilimcilerin kullandıkları terimler çoğunlukla kendi kültürümüzde bir karşılığı olup olmamasına bakılmaksızın, belki de karşılığının ne olabileceği yönünde bir emeğe bile girmeden, çevrilmiş ve karşımıza bazen kafa karıştırıcı bile olabilecek ilk duyulduğu anda yeni karşılaşan birey açısından ne olduğu hakkında bir fikir bile uyandırmayan terimler türetilmiştir. Bu basit taklitçilik yerine kendi kültür ve dil özelliklerini taşıyan bir geçmişte araştırmalara gitmek için aynı emek harcansa beklenir ki birçok medeniyetin kurulduğu büyüklü küçüklü birçok devletin izlerini ve tecrübesini bugüne kadar kültür yoluyla taşımış bir birikimde benzer unsurları belki de aynıları bulunsun.

Herder'in dediği gibi, "Ben öbür dilleri kendi dilimi unutmak için öğrenmem; eğitimimden edindiğim töreleri değiştirmek için yabancı uluslar arasında dolaşmam; ben vatanımın yurttaşlık hakkını yitirmek için başka uyruğa geçen bir yabancı olurum o zaman; kazanmaktan çok yitirim. Tam tersine, yabancı bahçelerden, kendi dilime, düşünme biçiminin bir nişanlısı gibi, çiçekler dermek için geçerim..." (Aktaran: Uygur 1997). "Kendi dilini ve kültürünü bilen bir kişi, karşılaştığı diğer dil ve kültürleri değerlendirirken zorlanmaz. Çocuk her iki dil ve kültür arasındaki benzer ya da ortak noktalar aracılığıyla, karsı karsıya geldiği erek dil ve kültüre ait öğeleri daha kolay algılayıp yorumlayabilir. Kiminle, ne zaman, hangi durumda ve hangi dilde anlaşabileceğini bilir." (ADDMP 2000).burada farklı bir kültürün birey verebileceği zarara ve kendi kültürünü tanıyan bir bireyin diğer kültürlere de açık ve daha hoşgörölü olmasına dikkat çekilmektedir. Dolayısıyla yapılması gereken bunun gibi terimleri sadece kendi kültürünü geliştirmek için alınması yada batı bilim dünyası içinde dolaşmak için harcanan emeklerinin bir o kadarının da yadsınamayacak bir geçmişin temsilcisi olan kültürümüzde aranması ve onun aynası olan dildeki karşılıklarına bakılmasıdır.

2. 4. Din Kültür İlişkisi ve Eğitim

Kültür, insanların tarihi ve toplumsal gelişme süreci içerisinde meydana getirdikleri ve sonraki insanlara aktardıkları maddî ve manevî öğelerdir. Kültür, bir

milletin kendine ait dil, ahlâk, hukuk, din, estetik, ekonomi, bilim ve düşünce hayatının uyumlu bütünüdür. Toplumun yaşamını düzenleyen değer, inanç, yasa, örf ve âdetler ile ahlâk kurallarından oluşur. Örneğin; insanların giyim şekilleri, çocuk yetiştirme yöntemleri, yemek yeme, sofraya kurma ve kaldırmayla ilgili davranışlar, dinî inanç ve değerler manevî kültürdür. Maddî kültür de her bir toplumun günlük hayatta kullandığı alet ve araçlardır. Bu alet ve araçlar çok basit ve aynı işlevi görür halde olmalarıyla birlikte birbirinden çok çeşitli şekillerde olabilmektedir. Bu da toplumdan topluma değişen yaşam tarzımızın veya başka bir ifadeyle kültürümüzün bir parçası olan maddî kültürdür.

Kültür kavramı incelerken değinmeden geçilemeyecek en önemli konulardan biri de dindir. Çünkü din insanın davranışlarına yön veren en temel unsurlar arasındadır. Eğitimin çıktısının davranış olduğu düşünüldüğünde din hem o davranışa yön veren hem de yine en temel yapılandırmacı olduğu ahlak anlayışı ile o davranışa kaynaklık eder. Bu yönüyle din eğitimsel ve kültürel açıdan yaşamsal öneme sahip disiplinlerden biridir.

Dumety (1962) "Din felsefeden daha eskidir." der. Mecgregor (1952) ise "Din ahlaktan (da) daha eskidir." der. Buradan hareketle kültürün düşünce ve davranış yönlerinden Korlaelçi (1993) "Dolayısıyla din kültürden de daha eskidir." sonucuna ulaşarak Maritain'den şunları aktarır "Hakiki din ne insan, ne dünya, ne medeniyet, ne de kültür kaynaklı olmayıp Allah tarafından vahyolunmuştur. Kültür, aklın ve faziletin ürünü olması itibarıyla insana aittir. Hakiki din ise vahiy ürünüdür."

Din ve kültürün birbiriyle olan ilişkisi hususunda Korlaelçi (1993) "İnsanın doğumundan ölümüne kadar yirmidört saat günlük hayatına düzen veren inancıdır. Bu yaşam şekli aynı zamanda kültürü de ihtiva etmektedir. Dolayısıyla kültürle din iç içedir. Burada ayrıklık değil birbirini tamamlama söz konusudur. Dinle kültürü özdeş kabul eden toplumlarda gelişmemiş kültür ve ilkel dinler hakim olur" diyerek aslında dinin kültürünün bir parçası olmayıp kültürün dinin, parçası olması düşüncesine karşı birbirini tamamlayan iki unsur olarak konuya yaklaşmıştır.

Dinin toplum hayatındaki özellikle yapıcı ve birleştirici işlevi kültürel açıdan önemlidir. Dindeki kardeşlik ve dostluk görüşleri, toplumda birlik ve beraberliğin

sağlanmasında önemli bir yer tutmaktadır. Toplumsal yapıdaki hızlı değişme sürecinde öz değerleri koruyarak birlik ve beraberliğin sağlanmasında da dinî kültürün etkisi büyük olmuştur. İnsan, sosyal bir varlıktır ve toplumsal hayata uygun biçimde yaratılmıştır. İnsanın huzurlu ve güvenli bir toplum hayatı yaşayabilmesi için, içinde yaşadığı toplumla uyum içinde olması gerekir. İnsanları sosyalleştirerek topluma uyumlu hâle getiren kültürdür. İçinde yaşadığı toplumun kültürünü iyi anlayan dini de doğru anlamış olur.

İster “Din kültürden eski”. (Korlaelçi, 1993) ve kültüre kaynaklık eden olsun isterse de kültürün bir parçası olarak kabul edilsin her iki durumda da dinin aynı zamanda eğitim için önemli bir unsur olduğu dikkate alınmalıdır. “Tanrı ile ilişki kurmayı sadece kendi güçleriyle yetinen insan akli, insanların ve toplumun iyiliğini temine yetmez” diyen Maritain (1930) de bu noktaya dikkat çekmektedir ve eğitimin bilişsel amaçlarının temel hedefi olan aklın dine ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır. Burada eğitimin amaçları arasında sayabileceğimiz insanın yaşam kalitesini artırmaya ve etkili bir sosyal düzen oluşturmaya yönelik dinin sağlayabileceği katkılar göz önüne serilmektedir.

Diğer taraftan dinin kültür yoluyla eğitime duyuşsal açıdan sağlayabileceği katkılara dikkat çekmesi açısından Eliot’ın (1981) “Din kültüre muhtaç olduğu çerçeveyi temin eder ve bütün insanlığı bunalım ve ümitsizlikten kurtarır.” Şeklindeki sözleri önemlidir.”Bunalım ve ümitsizlik” den kurtulan bir bireyi eğitimin amaçları doğrultusunda motive etmek aksi durumdaki bir bireye nazaran çok daha kolay olur. Dinin birey üstündeki bir gücüne Dollet (1947) “Din, doğumundan ölümüne kadar insana yardım eden ve onu yöneten biricik yaşam biçimidir.” sözleriyle dikkat çekmektedir. Dolayısıyla din ve kültürün birey üstündeki bu gücünden dolayı eğitim açısından ciddi önem taşıyan ve eğitimin işini kolaylaştıran unsurlar olduğu söylenebilir. Bu konu da Topçu (1998:53) Dinin de bir mektep olduğuna şüphe yoktur. Din, insanın bütün hareketlerini sonsuzluğun huzurunda düzenleyici büyük hareketli ve bütün hareketlerimizi bu büyük harekete bağlayıcı olan kaidelerin mektebidir.” diyerek dinin insan eğitimim üzerindeki önemini gözler önüne serer.

Bir kültürün oluşmasında ve ahlâk anlayışının gelişmesinde, büyük ölçüde toplumun benimsediği dinin de, belirleyici ve kültürü şekillendirici rolü bulunmaktadır. Dinî motifler toplumun kullandığı dilde ve davranışlarda uygun biçimde görülmektedir. Böylece din, toplum kültürünün oluşmasında etkili olmuştur. Toplumun kullandığı dilde oluşan dinî motifler, toplumu oluşturan bireyler arasındaki kültür ve inanç birliğini oluşturur.

Bir toplumda konuşmalardan, giyinişe varıncaya kadar her türlü örf ve âdetlerde, dinin etkisi vardır. Hatta, aile içinde büyüklerle küçüklerin ilişkilerinden, komşuluk ilişkilerine varıncaya kadar her türlü yaşama biçiminde dinin etkisi vardır.

Genel kültür içinde sanat ve mimarînin önemli bir yeri vardır. Mimarînin temelinde, güzellik anlayışı ve sevgi gibi unsurlar yatar. İnsanı doğruya, güzele yönlendirmek isteyen her ir dinin, kendine has bir güzellik anlayışı vardır ve b2010u da toplumların mimarî anlayışlarında dahi kendine ifade yeri bulmuştur.

Eliot'ın(1981) eğitimin sosyal boyutları açısından da değerlendirilebilecek kültür ve din hakkındaki "Ortak bir amaç olmaksızın kültür bakımından milletleri bir araya getirme gayretleri sadece hayalde kalmaya mahkumdur. Ortak bir inanca dayalı kültür unsurlarındaki birlik, asırlardır toplumları bir arada tutan gerçek bağıdır. Hiçbir politik ve ekonomik teşkilat, ne kadar iyi niyetli olursa olsun, bu şekildeki kültür birliğinin verdiğini sağlayamaz." şeklindeki sözleri de dinin kültüre insanları bir arada tutan bir unsur olarak yardım etmesinin sağlayabileceği faydalara dikkat çekmektedir. Bu şekilde paylaşılan kültürel değerlerin bulunduğu bir sınıfta bu değerleri kullanarak gerek problem çözmeye dayalı, gerek proje tabanlı eğitim vb. gibi grup çalışması gerektiren eğitim uygulamalarında hayati önem taşıyan grup üyelerini ortak bir amaca yöneltme, yardımlaşmayı sağlama ve motivasyonu artırma gibi yönlerden büyük fayda sağlayacağı açıktır.

Dinin kültüre ve kültür yoluyla da dolaylı olarak eğitime yaptığı en büyük fayda bireyleri için anksiyete seviyelerini aşağı indiren ve etkili ve verimli öğrenme ortamı sağlamanın temel amacı olan bireyin rahat olmasını ve kendisini rahat - başka bir deyişle "evinde"- hissetmesini sağlamasıdır. Burada dinin kültürel bir bütün olarak meydana getirdiği atmosferi Karadaş (2010) şu şekilde ifade etmiştir."

Sonuç olarak din ile kültür arasında bir birlik ve bütünlüğün olduğu açıktır. John Nef'in ifade ettiği gibi bütün sahalarda bir dereceye kadar maddi refaha sahip olmak şart ise de belli bir noktadan sonra maddî refah, toplum içinde bir kesimi kuvvetlendirirken diğerini zayıflatan bir rol oynamaktan öteye gitmediği bir gerçektir. Toplumlarda derin gelir uçurumlarının ve buna bağlı olarak refah düzeylerindeki açıklığın nedeni budur. Dolayısıyla toplumların manevî hayatına katkı sağlayan kültür unsurlarının etkilerini ve katkılarını rakam ve istatistikî yöntemlerle belirlemek mümkün değildir. Bunların varlığı, toplumda huzur ve sükûn ortamının bulunması ile; yokluğu da, derin anlaşmazlıkların ve huzursuzlukların varlığı ile bilinir. Toplumsal barış ve bütünlük, ekonomik ve bilimsel olduğu kadar manevî, ahlakî ve estetik kültür temellerine de dayanmaktadır.”

2. 5. Uygarlık Kültür İlişkisi ve Eğitim

Aslında eğitimimizdeki kültürel unsurları ve bunların ne şekilde evrensel bir yapı alacağı veya hangi yollarla bu kültürel öge veya özellikler evrensel bir bakış açısıyla yörgülabileceği önemli bir sorundur. Bu konuda pencereler açabilecek özelliğe sahip olan kültür ve uygarlık kavramları ayrımı veya her ikisinin de bir diğeriyle ilişkisi bir bakıma bu sorunun çözümünde faydalı olabilir.

Her hangi bir halk topluluğunu, millet yapan kültür değerleridir. Kültür; tarihi süreç içerisinde oluşur, milletler yaşadıkça o da yaşar. Dededen, atadan gelen kültürel değerler, yaşayan insanların duygu, düşünce ve yaşantılarıyla şekillenir zaman içerisinde gelişerek bazen de değişerek devam eder. Çelik (2006:47) bu duruma “Sosyoloji ve kültür antropolojisi ‘kültür’ü bir toplumun bütün hayatı ve yaşam tarzı olarak görmektedir.” sözüyle dikkat çeker. Kültür değerleri hiçbir zaman statik kalmazlar devamlı değişim halindedirler. Bu değişim çok hızlı olmaz, yıllar bazen de yüzyıllar süreci içinde olur.

Sözcük anlamıyla uygarlık (medeniyet), “bir ulusun, bir toplumun düşün ve sanat yaşamıyla eriştiği düzey, maddi ve manevi varlıkların tümü.” olarak ifade edilmektedir. Bir başka anlamıyla ise uygarlık, “bir toplumu başka toplumlardan ayıran, onun özgün yanını ortaya koyan, yaşam biçimlerinin, kullanılan alet ve

teknolojinin, çalışma biçim ve yöntemlerinin, inançların, düşünsel ve sanatsal faaliyetlerin, siyasal ve sosyal örgütlenme biçimlerinin bütünüdür.”

Kültür ve medeniyet kavramlarının ayrımı noktasında Ziya Gökalp (1976:25), kültürle medeniyetin farklı kavramlar olduğunu kabul eder ve kültüre hars der. Ona göre hars, milli olduğu halde medeniyet beynelmiledir. “Başlangıçta her kavmin harsı vardır. Hars yükseldikçe medeniyet doğmaya başlar” (Gökalp,72:1). Böylece Ziya Gökalp kültürü medeniyetin oluşumunda bir alt sistem olarak ele alır.

Diğer taraftan her iki kavramının da aynı olduğu görüşünü savunanlar da mevcuttur. Ünlü düşünür Cemil Meriç (1986:44) Sosyolog ve antropologların yüzde doksanı "medeniyet" kelimesini kullanmazlar, "kültür" kelimesini tercih ederler. Kimine göre bu iki kavram eş anlamlıdır, kimine göre farklıdır.” der ve kültür kavramının sözcük köklerine filolojik açıdan yaklaşarak; “Kültür, dilimize iki kaynaktan gelmiştir: Fransızca'dan, Amerikanca'dan. Fransızca kültürün Türkçe karşılığı İrfân, Amerikanca kültürün karşılığı, Medeniyettir” (Meriç, 1986:15). Böylece her iki kavramın benzerliğine dikkat çeker. Bu yaklaşıma Arslanoğlu (2001:243-255) kültürün maddi ve manevi yönlerini ekleyerek “Fransızca kültürden kastedilen daha çok sosyologların manevi kültür dedikleri kültürdür. Amerikanca ise kültürden anlaşılan maddi kültür yani Gökalp'in deyiimiyle medeniyettir.” demiş ve uygarlığı daha çok maddi kültür olarak nitelendirmiştir.

Bu maddi va manevi kültür ayrımına Şentürk (2009) da “Kültürü maddî kültür, manevî kültür diye ikiye ayıracak olursak, maddî kültüre medeniyet de diyebiliriz.” Szleriyle katılırken daha sonra buna bir karşı koyuş niteliğinde şu ifadeleri kullanmış: “Ancak insan hayatının bütünlüğü göz önüne alınınca madde ile manayı birbirinden ayırmak mümkün olmadığı gibi kültürü medeniyetten, medeniyeti de kültürden ayrı düşünmek mümkün değildir.” (Şentürk, 2009)ve bu ayrımın sakıncalı olabileceği konusuna parmak basmıştır. Diğer taraftan maddi kültür olarak nitelendirilen medeniyet kavramının pozitif bilimlerle geliştirilip bugünkü medeniyet seviyesine ulaşmasına değinerek batı dünyasında geline noktaı da Mehmet akife dayanarak şu şekilde eleştirmiştir: “İşte bu bilhassa batıda oluşmuş olan yanlış medeniyet anlayışına karşı M. Akif şöyle isyan etmiştir: “Medeniyet dediğin tek dışı

kalmış canavar.” (Şentürk, 2009). Burada aynı zamanda bie karşılaştırmaya giderek her iki tanım kavram ve medeniyet arasındaki temel farkları ifade etmenin en güzel örneklerinden birini vererek “Hâlbuki İslam medeniyeti deyince insanlığa hizmet, bütün yaratılmışlara merhamet akla gelir. Çünkü İslam’ın hayat felsefesinde, “*halka hizmet, hakka hizmet*” olarak kabul edilmiştir. Yunus’un dediği gibi, “*Yaratılanı hoş gör, Yaratandan ötürü.*” anlayışı bu medeniyetin temelini teşkil etmiştir.” (Şentürk, 2009) ifadeleriyle bir karşılaştırmaya gider.

Yirminci yüzyılın başına kadar kültür ve uygarlık, iki ayrı kavram olarak ele alınmaya devam edilmiştir. Kültür; insanın olgunlaşmak için harcadığı çaba (amaç), uygarlık ise; dünyayı değiştirmek için girişilen hareketler(araç) olarak görülmüştür. Sözelimi MacIver:”kültür, yaşayış ve düşünüş tarzımız, sanat, edebiyat, dinle ilgili değerlerimiz, adet, gelenek ve eğlencelerimizdir, uygarlık ise; insanın yarar sağlamak amacıyla ve belirli bir hedefe ulaşmak üzere kullandığı her türlü araç ve gereçlerdir” diyerek kültür ve uygarlığı ayırmıştır. (<http://historicalsense.com>).

Uygarlık, bir toplumun kendi mayasını, benlik ve kimliğini kaybetmeden, diğer ulusların da mayalarını öğrenmek, anlamak ve kullanmak uğraşdır. Bir toplum, dünyada tek başına yaşayamaz. Diğer toplumlarla alış-veriş yapmak zorundadır. Bu alış-veriş, yalnız ticari ve sanayi alanda da kalmaz. Toplumlar dünyada bağımsız yaşayabilmek için, ticaret yarışına olduğu kadar, uygarlık yarışına da katılmak zorundadırlar. Dünya topluluğu içinde, bir toplumun mayasını kaybetmeden ve özerk olarak yaşayabilmesi de, diğer toplumların mayalarını öğrenmeyi ve bilmeyi gerektirir.

Uygarlık, dünya toplumlarının genel malıdır. Uygarlık, mayaları değişik insan toplumlarının uzun süre içinde edindikleri evrensel bilgilerinin düzenli yoldan ilerletilmesi, inceltmesi ve paylaşılmasıdır. İnsan beyni, gövdenin adaleleri gibi olup, belirli bir eğitimden geçmezler ise, gelişemezler. Japon örneği, benliğini kaybetmeden bir toplumun çağdaş uygarlığa yalnız ayak uydurması değil, önderlerinden biri olabilmesinin örneğini vermiş ve yolunu göstermiştir. İngilizler, çiçek hastalığına karşı aşığı Türk’lerden 18’nci Yüzyılda öğrenerek, geliştirmiş ve

bütün dünya uygarlığının malı haline getirmişlerdir. Bunun gibi, domates, hindi patates, mısır gibi yiyecek maddeleri (ve tütün), Kuzey Amerika kıtasından 1491 yılı sonrası bütün dünyaya yayılmıştır. Diğer toplumların mayalarını öğrenmek yolu ile, bir toplum uluslararası ortamda sağlıklı yaşama ve yücelme yarışına katılabilir. ABD toplumu, yoğurt mayasını ve yoğurdu günümüzden ortalama yirmi yıl önce (ticari tanıtma yolu ile) öğrenip, severek gündelik gıda maddeleri arasına katmıştır. Bu yoldan da, ABD toplumu sağlıklı ve besleyici bir yiyecek maddesine kavuşmuştur. Ancak, bu durum, ABD toplumunu Türk'e çevirmemiştir. Japonya, elektronik bilimini ikinci dünya savaşı sonrası Batı Avrupa ve ABD'den öğrenerek, bu sanayi dalında dünya önderi olmuştur ama, kendi mayasını, benliğini kaybetmemiş, dünya uygarlığına adım uydurmakla, Japon toplumu Amerikalı ya da Avrupalı olmamıştır. (Paksoy, 1997)

“Kültür, medeniyete zemin hazırlar. Medeniyet de kültürü ayakta tutar. Medeniyet ile kültür arasındaki bağıllık öyle bir şeydir ki, onları birbirinden ayırmak, her ikisini de inkâr etmek anlamına gelecektir. Eğitimi ve kültürel birikimi olmayan bir site medeni değildir. Aynı şekilde incelmemiş, insanileşmemiş, “medenileşmemiş” bir kültür de beşeri açıdan geçerli hiçbir alâka uyandırmaz” (Alan, 1990)

Abadan (1956:174) ise kültür ve medeniyetin eğitimle ilişkisini ortaya koyarak ve bu ilişkiye dikkat çekerek “Kültür, sadece tabiatın insan eliyle işlenmesi değil, bizzat insanın ahlâki, sosyal, entellektüel, teknik istidat ve kabiliyetlerinin geliştirilmesi demektir.” der ve insanın eğitiminin de kültürel bir unsur olduğuna parmak basar. Bu konuda Kaplan (1976:67) “Kültür; dili, musikiyi, mimariyi, dağı, taşı her şeyden önce insanı işlemek, bunları ulaşabilecekleri en yüksek, en güzel, en ince noktaya kadar ulaştırmaktır.” diyerek kültürün aslında bir birey eğitimi boyutunun da mevcut olduğuna dikkat çeker.

Kültür eğitimden ayrılamaz ve yüksek medeniyet seviyelerine bu kültürün aktarımı olmadan ulaşmak mümkün değildir. Bu noktada kültür ve eğitim her biri bir diğerini besleyen unsurlar olarak birbirlerinin sürerliğine fayda ederler. Uygarlığın da kültür sayesinde süreklilik kazanan bir kavram olduğu düşünülürse eğitim hem

kültür hem de uygarlığı besleyen ve yeri geldiğinde bu kavramlardan yardım alan bir disiplin olarak insanoğlunun yaşamına yardımcı en temel disiplinlerden biri haline gelir. Eğitim kültür ve uygarlık gibi kavramlarla da içi içe bulunarak bir bütünlük oluşturduğu müddetçe insan hayatına daha faydalı hale gelir.

Fakat burada temel önemli bir noktaya dikkat çekilmelidir. Batı ve doğu medeniyetleri gibi farklı kültürlerden beslenen ve medeniyeti oluşturup geliştirme anlayışları dahi farklı olan medeniyetlerin ve bu medeniyetlerin mensubu olan toplumların dolayısıyla düşünme yolları bile farklı olabilir. Burada yapılması gereken ise bu farklılıkların farkındalığı içinde kendi medeniyetinin temel öğelerini içselleştirmiş ve böylece kendine güven ve kendini gerçekleştirme yolunda önemli olan adımları atmış bireyleri yetiştirmek ve bu bireyleri farklılıkları da kabul edebilen ve böylece batı ve doğu medeniyetlerinin de bir sentezini oluşturabilecek nitelikte yetiştirmek için etkili bir eğitim sistemi oluşturmak ve bu eğitim sisteminin de söz konusu nitelikler yönünden destekleyebilecek bir eğitim programlarını tasarlamak olmalıdır.

2. 6. Felsefe Kültür İlişkisi ve Eğitim

Felsefe hem kültürü oluşturan hem de kültür unsuru içinde değerlendirilebilecek bir kavramdır. Hem oluşan kültürel özellikler içinde, özellikle akılcı toplumlarda, kendine kültürel olarak oluşmuş olan atmosferden birtakım hareket noktaları bulur, hem de kültür felsefesi gibi alanlarıyla kültürün bizzat kendisinin oluşumunda etkili rol oynar. Bu bakımdan bir anlamda kültür ve felsefenin bir simbiyoz içinde bulunduğu söylenebilir.

Kültür felsefesi kavramına gelince, genel anlamda kültürün özünü, yapısını ve gelişimini açıklamaya yönelik felsefe çabaları adlandırmak için kullanılır. Toplum halinde yaşayan insanın ve giderek insanlığın; köken, nelik(mahiyet), nitelik ve tarih içinde geçirdiği değişimler üzerine düşünülen her durumda, kültür felsefesinin alanı içinde bulunuluyor demektir. Kültür felsefesi, insan, insan toplumu ve insanlık ile ilgili her şeyi konu etmesiyle, konuları sınırlanmış diğer felsefe disiplinlerinden hem ayrılan hem de bu disiplinlerin tümünü kucaklayan bir özel konuma sahiptir. Çünkü onun konusu olan kültür, özel felsefe disiplinlerinin konusu olan; dil, din,

bilim, teknik, sanat, ahlak, devlet, siyaset estetik vd. bir dizi fenomenden oluşur. (wikipedia).

Sayılan bütün bu fenomenler ise sosyal yaşamın içinde bulunan ve artık ondan ayrılamaz hale gelen disiplinlerdir. Dolayısıyla kültür felsefesi yaşamımızı kültürel açıdan kuşatan tüm olgularla ilişkili durumdadır. Kültürün yaşanılan bir dünya olmasından hareketle bu noktada felsefe de o yaşanılan dünyaya anlam katmak için var olan ve bu noktada kültüre yardımcı yansımaları bulunan bir alandır.

Felsefenin bir anlamlandırma ve anlama gayreti olması göz önünde bulundurulursa, felsefe her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yaşamsal önem kazanır. Eğitim etkinliklerinin her birinin anlamlı olması ve utarılığa kavuşması için felsefi sistem disiplininin alt unsurlarından faydalanmak gerekir. Felsefe en genel anlamıyla, insanın evren ve evrenin insanla ilişkisi üzerinde sistematik, derinlemesine ve spekülatif (tasavvuri) düşünmesi sonucunda oluşmuş bir bilgi alanıdır (Gutek, 1997). Eğitim felsefesi ise, eğitime amaçlar sunan ve bu amaçlara ilişkin araçlar öneren bir süreçtir (Sönmez, 2008b: 113). Felsefe, özellikle eğitim programı tasarlamada, bireyin niçin eğitileceği; birey, toplum ve bilgi açısından nelerin, ne kadar önemli olduğu konularına kılavuzluk yapar. Felsefe, eğitimde sadece program teorisine değil, uygulama boyutuna da önemli katkılar sağlar. Felsefe, eğitim süreçlerine yol gösterir, eğitim programlarına yön verir. Bu bakımdan felsefe ile eğitim arasında sıkı bir ilişki bulunduğu söylenebilir.

Felsefenin eğitime olan katkısının en önemli göstergeleri felsefi akımların birtakım eğitim paradigmaları oluşumundaki etkileridir. Bu anlamda her felsefi düşüncenin eğitimde bir yansımasının ve uygulamasının olduğu söylenebilir. Felsefe böylece eğitim tanımlarında bile çeşitlilik arz edecek kadar eğitimin içine girmiştir. Eğitim tanımları felsefi görüşlere göre değişmektedir. *İdealizm*'e göre eğitim, "insanın bilinçlice ve özgürce Allah'a ulaşmak için sürdürdüğü biteviye çabalarıdır."(Butler, 1957, s.238) *Realizm*'e göre eğitim, "yeni kuşaklara kültürel mirası aktararak, onları topluma uyuma hazırlama sürecidir." (Butler, 1957, s.344-347) *Pragmatizm*'e göre eğitim, "kişiyi yaşantılarını inşa yoluyla yeniden yetiştirme

sürecidir.” (Butler, 1957, s.480-487) *Marksizm*'e göre eğitim, “insani çok yönlü eğitime, doğayı denetleyerek onu değiştirecek ve üretimde bulunacak biçimde yetiştirme sürecidir.” *Natüralizm*'e göre eğitim, kişinin doğal olgunlaşmasını artırma ve onun bu özelliğini göstermesini sağlama işidir.”(Sönmez, 2008b:10)

Eğitim bir taraftan insanda var olan yetenekleri geliştirirken, diğer taraftan da insana yeni yetenekler kazandırmayı, onu çağın gereklerine uygun olarak yetiştirmeyi hedefler. Eğitimin hammaddesi insan ve problemleri olduğundan doğal olarak felsefeyle iç içe bulunmaktadır. Çünkü felsefenin de inceleme konusu insandır. Her ikisinin de inceleme konusu insan olması nedeniyle felsefe ve eğitim sürekli birbirine yakınlaşmıştır. (Ocak, 2004:4). Felsefe, eğitim için yetiştirilecek bireyin niteliklerini belirleyip, genel bir çerçeve çizer; eğitim ise, bu çerçevede söz konusu hedefe ulaşmaya çalışır. Çotuksöken (2008: 29), felsefe ile eğitim arasındaki ilişkiyi şu şekilde ifade etmektedir: “Felsefe (eğitim felsefesi), insana ilişkin eğitimsel davranışları, eylemleri çerçeveyen bir yapı oluşturarak, bir anlamda eğitimin dış dünyasını oluşturur”. Felsefe ile eğitim arasında o denli sıkı bir ilişki vardır ki, temel alınan felsefi görüşe göre eğitimin tanımı ve amacı da değişebilmektedir (Sönmez, 2008a: 36).

Felsefe eğitimle bu kadar sıkı ilişki içinde olunca eğitim etkinliklerinin düzenlenmesinde izlenecek yolları açıklayan program geliştirme alanına da katkıları olmuştur. Felsefe ile eğitimde program geliştirme arasındaki ilişkiye bakıldığında, felsefenin program geliştirmenin kuramsal temellerinden birisi olduğu görülür. Programda birey, toplum ve bilgiyi ele alırken neye ne kadar önem verileceğinin temelinde felsefi görüş vardır (Demirel, 1999). Ertürk'e (1998: 42–43) göre, program geliştirmede felsefe, temel sayıtlıları açıklığa vurmada, hedefleri belirlemede ve programın iç ve dış tutarlılığının sağlanmasında ölçütler takımı sunar. Buradan hareketle, eğitimde program geliştirmede felsefeden kaçınmanın mümkün olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla genelde eğitim sisteminin, özelde ise eğitim programlarının beklentileri yerine getirmesi ile temel alınan felsefi görüş arasında yakın bir ilişki kurulabilir. Nitekim bu noktada Ertürk'ün (1998: 44) ifadesiyle, “kötü ve iyi felsefeden” veya “daha iyi felsefe” den söz edilebilir. Bu

noktada tartişılması gereken konu, TES'in yaşadığı sorunlara hangi felsefe/felsefelerin yol açtığı ve çözümler için hangi felsefe/felsefeler ihtiyacı olmaktadır.

Eğitimin tüm boyutlarını kapsayan eğitim programını felsefe ve kültür birlikte etkiler. Felsefe olmadan eğitim programının bir gereğesi olmaz. Eğitim programıyla gerçekleştirmek istediklerimizin bir gereğesi olmalıdır. Bu noktada eğitim felsefesi niçin sorusunun cevabını verir. Diğer taraftan toplumun oluşturduğu maddi ve manevi kültür unsurları da eğitim programını doğrudan etkiler. Kültür bireylere şekil ve yön veren bir unsur olarak karşımıza çıkar. Bu anlamda kültürü informal eğitim içerisinde düşünebiliriz. Toplumda inanç ve geleneklerin devam ettirilmesi kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasına bağlıdır. Bu aktarım her ne kadar informal anlamda toplum tarafından yapılırsa da formel anlamda okullar tarafından yapılmaktadır. Bu nedenle eğitim programının temelinde kültürel değerler de alınmalıdır. (Ocak, 2004:1)

2. 6. 1. Eğitimi Etkileyen Felsefi Akımlar

Eğitimi ve bir şekilde kültürü de etkilemiş olan eğitim akımlarının belirli bazı felsefelerle göre dağılımı ve o felsefelerin eğitime olan yansımaları şu şekildedir;

2. 6. 1. 1. İdealizm

İdealizm, evreni açıklamada temele ruh, ahlak, zihin ve düşünce gibi kavramları alan bir felsefedir. Gerçek ve değerler mutlak, zamanla değişmeyen ve evrensel olarak düşünülür ve insan zihninde idea denilen bu gerçekliklerin doğuştan geldiği varsayılır. İnsanın temel görevi, aklını kullanarak bu idealara ulaşmaktır. İdealar aynı zamanda mükemmel bir düzen içerisinde bulunan evreni yaratan Tanrı'yı da simgelemektedir.

İdealistler bilme eylemini, insanın aklında doğuştan var olan gizil fikirleri (ideaları) yeniden düşünme olarak anlarlar. Buna göre her bir öğretmenin temel görevi, öğrencilerindeki bu gizil bilgileri bilinç düzeyine çıkarmaktır. İdealist eğitimde merkezde konular, dersler, evrensel doğrular ve bunları aktaracak

öğretmen vardır. Bu nedenle idealistler, konu alanı veya bilgi merkezli eğitim programı geliştirme yaklaşımlarını benimsemiştir.

Konu alanı merkezli program yaklaşımlarının ortak özellikleri arasında; evrensel doğruları yansıtan bilgi ve içeriği programın ayrılmaz parçaları olarak kabul etme, içeriği ders kitaplarının içeriği ile sınırlama, öğretmenlerin her birinin bir konu alanının uzmanı olması gibi özellikler sayılabilir. Ancak bu tür programlar, içeriği birbirinden kesin olarak ayrılmış konu alanlarına göre düzenlenmesi ile bilginin gerçek hayattan kopmasına neden olması ve öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını göz ardı etmesiyle de eleştirilmişlerdir.

Konu alanını örgütleyişlerine göre kendi içinde de çeşitleri olan bu yaklaşımlarda genellikle düz anlatım, soru-cevap, ezberleme gibi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılır. Değerlendirmede ise, öğrencilerin başarısını birbirleriyle kıyaslayan norm dayanaklı değerlendirme tercih edilmektedir. Değerlendirme konuları, öğrencilerin genel zihin yeteneklerini kullanmalarını gerektiren konular arasından seçilmektedir. Bunun için dönem ya da yılsonunda düzey belirleme sınavları yapılmaktadır.

2. 6. 1. 2. Realizm

Realizm evreni, madde ve somut olarak var olanlarla açıklayan bir felsefi akımdır. İnsanlar, akıl ve muhakeme güçleriyle dünyayı bilirler. Var olan her şey, doğadan gelir ve doğanın kanunlarınca idare edilir. İnsan davranışları bu doğa kanunlarına uygunluğu ölçüsünde akılcıdır.(Ornstein & Hunkins,1988:29-30). Realizmde, maddeden gelen gerçeklik, değişmez ve mutlak kabul edildiği için, insanların bu mutlak doğrulara ulaşmasında aklını kullanması gerektiğine inanılır. Bu sayede insanlar, yaşadıkları toplumun bilgi birikimini de edinirler. Zaten realistlere göre eğitimin amacı, toplumun kültürel birikimini genç nesillere aktararak, onların akıllarını kullanma yollarını geliştirmek ve bu sayede insanları mutlak doğrulara ulaştırarak onları mutlu etmektir.

Realist eğitimciler insan aklını merkeze aldıklarından, konu alanının sistematik olarak disiplinlere ayrılarak organize edilmesinin düşünmeyi

kolaylaştırdığını kabul ederler. Bu nedenle, tıpkı idealizmde olduğu gibi realizmde de konu alanını merkeze alan eğitim programları benimsenir. Aradaki en önemli fark, realist programlarda konuların mantıklı bir düzen içerisinde sınıflanarak, örgütlenmiş disiplinlerle ifade edilmesidir. Günümüzdeki okul programlarının matematik, fizik, biyoloji gibi disiplinler ve bunların kendi içinde alt disiplinlere ayrılarak düzenlenmesinin temelinde realist filozofların bu görüşleri yer almaktadır. Ayrıca öğretilecek konu alanının özelliklerine göre öğretim yöntemlerinin değişmesi gerektiği fikri de realistlere aittir.

Kısaca realistlerin eğitim görüşlerinin temelinde disiplinler ve kültürel birikimi aktaran öğretmenlerin var olduğu söylenebilir. Realist eğitim anlayışında kullanılan yöntem ve teknikler ile değerlendirme teknikleri idealist görüşlerle benzerlik göstermektedir. Ancak realist eğitimciler, bu yöntemlere ek olarak, öğrencinin bizzat kendisinin yaptığı deney, gözlem gibi yollarla yeni bilgiyi edinmesini de önemserler.

2. 6. 1. 3. Pragmatizm

Deneycilik de denilen pragmatik felsefe, gerçeğin değişken ve göreceli olduğu görüşüne dayanır. (Engin, 2010:179). Gerçeğin bu yapısı nedeniyle mutlak ya da evrensel doğru da bulunmaz. Gerçeği olgu, yaşantı veya davranışlarla ilişkisini kanıtlayarak aramak gerekir. Pragmatizme göre değişmeyen tek şey, doğanın kanunlarıdır; bu kanunlar önünde herkes eşit olduğu için, yönetimde de tüm insanların katılımı esas alınır. Buradan hareketle pragmatistler, demokratik bir toplum düzenini savunurlar. Mutlak doğrunun var olmamasıyla beraber, diğerlerine göre doğruluk değeri daha fazla olan gerçeklikler de vardır. Bilimsel yöntem, bize bu tür doğrular sunduğu için, özellikle çağdaş pragmatistler tarafından çok önemsenir.

Konu alanı, disiplinler ve düşünceleri vurgulayan idealist ve realistlere karşılık, pragmatistler bilgiyi sürekli değişim içinde olan bir süreç olarak kabul ederler. Çünkü gerçek sürekli değişmektedir. (Sönmez, 2008b:92) Öğrenme ise problem çözme esnasında gerçekleşir. Bilme eylemi pragmatizme göre, öğrenen ve çevre arasındaki etkileşim sonucunda gerçekleştiğinden, öğrenenin aktif katılımını

gerektirir. Bu etkileşimin temelinde ise değişme kavramı bulunmaktadır. Hem öğrenen hem de çevre sürekli etkileşim içerisindedir.

Pragmatist eğitimciler göre, öğrencilere öncelikle nasıl eleştirel düşünebileceklerini öğretmek gerekmektedir. Ayrıca sürekli değişen dünyanın problemleri de değişeceğinden, problem çözme becerilerini geliştirmek de önemlidir. Bir durumun problem olarak algılanması ise eleştirel bir bakış açısına sahip olmakla ilişkilidir. Tüm bunlar, konu alanlarını vurgulayarak değil, öğretim yöntemlerini vurgulayarak mümkün olabilir. Çünkü aslolan değişimle baş etme yöntemlerini ve bilimsel araştırmayı bilmektir. Bu nedenle pragmatist felsefenin gelişimi, bilimsel gelişmelerle paralel gitmiştir.

Pragmatist görüşleri eğitim alanına uygulayan en ünlü filozof, John Dewey'dir. Dewey, eğitimi insanı geliştirmeye yarayan bir süreç olarak, okulu ise toplum hayatının küçük bir örneği olarak görür. Ona göre ideal bir eğitim programı, öğrencilerin yaşantı ve ilgilerine dayalıdır. Ayrıca pragmatist programların önemli bir farkı, derslerin birden fazla disiplini içerecek şekilde disiplinler arası örgütlenmesidir.

Pragmatik felsefede, merkeze öğrenenin ilgi ve ihtiyaçları alınarak, öğretim yöntem ve süreçleri vurgulanmaktadır. Bu özelliğiyle pragmatik eğitim programlarında öğrenen merkezli program geliştirme yaklaşımları benimsenmektedir. Bu yaklaşımların ortak özellikleri arasında, okul içerisinde düzenlenen tüm öğrenme etkinliklerinin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına dayandırılması, öğrenme yaşantılarının görüşlerin özgürce paylaşıldığı demokratik bir sınıf ortamında oluşturulması, öğrencinin her türlü etkinliğe aktif olarak katılımının ve bireysel gelişiminin amaç edinilmesi sayılabilir.

Pragmatik eğitim programlarında hedefler esnek olup, süreç içerisinde değişmeye açıktır. Öğrencilerin yorumlama, ifade etme ve tartışmalarını sağlayacak problem çözme etkinliklerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılır. Bu tür programlarda, geleneksel yöntemlere ek olarak, bireyin kendi başarısını ölçtüğü, bireysel değerlendirme teknikleri de kullanılmaktadır.

Felsefeyi hayatı anlama ve anlamlandırma gayesi olarak açıklayacak olursak felsefenin bu anlamda eğitimle ilişkisi yadsınamaz. Çünkü toplumların yaşamlarının belirli bir çizgiyi takip edebilmesini temin etmek için uyguladıkları eğitim faaliyetleri bu anlamda daha anlamlı ve sistemli olarak düzenlenebilir. Diğer taraftan kültürün toplumların içinde yaşadıkları ve toplum bireylerinin kendilerini içlerinde yabancı hissetmedikleri bir yaşam tarzı olarak düşünülmesi ile yaşam tarzının düşünsel boyutlarını düzenleyen felsefe ile ilişkisi yine göz ardı edilemeyecek boyuta çıkar.

Bu olgular ışığında eğitim sistemine kültürel bir yapı vermek ve bu sistemi toplumun yaşamının en önemli parçası olan kültürle paralel olarak yürütmek eğitime çeşitli bakış açıları kazandırması açısından oldukça önemlidir. Kültürel değerlerin asırlardır yaşayan yaşamsal değerler olmasından dolayı bu değerlerin yanlış birtakım tutumlar sebebiyle yaşatılması ve nesilden nesile aktarılıyor olması muhaldir. Bu şekliyle sayısız defa denemelerden geçirilmiş olan kültürel değerler çok defa da felsefenin süzgecinden geçmiş demektir. Dolayısıyla bu değerlerin o toplum tarafından kıymetli bulunması ve bu deneyimlilikleriyle muhtemel hatalardan arınmış olması eğitim uygulamaları açısından bulunmaz niteliktedir. Diğer taraftan bu öğelerin toplumsal kabul açısından yüksek kabul edilebilirlik düzeyinde bulunması da eğitim açısından bir diğer avantajlı unsurdur.

2. 7. Tarih Kültür İlişkisi ve Eğitim

“Tarih, Arapça kökenli bir kelime olup sözlük anlamı *“bir nesnenin zamanını belirlemek”* tir. Latince kökenli *“historia”* ise *“hatırlanmaya değer olayların hikâyesi”* anlamında Batı dillerinde çeşitli şekilleriyle kullanılmaktadır.” (Koçak, 2000:145). Tarih, geçmişte belirli bir toplumda veya tüm toplumların yaşadıklarını bilimsel yaklaşımlarla uzmanlar tarafından incelenerek bilimsel gerçeklik içinde ele alındığı bir sosyal bilim alanıdır.

“Kültür konusunda derlenen bir antolojide, kültür kavramının 164 farklı tanımı tespit edilmiştir. Yapılan çeşitli tanımlarda kültürün, bir milletin duygu, düşünce ve davranış kalıplarını, belirli dönemlerdeki bilgi, sanat ve beceri birikimlerini, kendi varlığı hakkındaki tarih şuuru ve milletin belirginleşen objektif sosyal yapısına sahip olan sistemler bütünü, din, ahlak, dil, sanat ve edebiyat ile ekonomik ve

teknolojik kurumların biçim ve içeriklerini kapsayan tarzları biçiminde anlaşılması gerektiği ifade edilmiştir.” (Koçak, 2000:145).

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne süregelen bir olgu olduğundan ve politik, sosyal, kültürel ve bireysel boyutları aynı anda içinde bulundurduğundan, tanımının yapılması zor olan bir kavramdır. Bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir. Kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan ilgi, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür. Seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (özellikle okulun) etkisi altında sosyal yeterlik ve optimum bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir. Eğitim, önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesizdir. Bu anlamda Ertürk'ün (1972:12) tanımına göre “Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir.”

Tarih, geçmişin ortak kültür mirasını bugüne aktarmakta, bununla birlikte insanın geçmişe dair kararlar almasını sağlayarak bir şekilde geçmişin yükünden ve ağırlığından kurtarmaktadır. Bu miras, kişi veya topluma ne olduğunu, niçin ve nasıl böyle olduğunu açıklar. İnsan, ortak kültür mirasının şuuruna eriştiği andan itibaren, kendini o miras karşısında hür hissedebilmektedir. Bu durumda insan, onu kabul ve reddedebilir. Bu noktada da insanda belirli bir bilinç oluşturma işi de aslında eğitimin sorumluluğu olmaktadır. Bugünü anlamak, gelecek için hazırlanabilmek, sağlam ve doğru bir tarih şuuru ile mümkündür. Bu şuurun etkili şekilde aktarılabilmesi için de tarihin eğitimin alt disiplinlerine başvurma mecburiyeti vardır. Tarih, geçmişin nesilden nesile aktarılması içinde bir ilerlemedir. Bu ilerleme sürecinde, geçmişin alışkanlık ve becerileri ile dersleri geleceğe taşınmaktadır. Geçmişte olup bitenler, gelecek nesillerin faydalanması için kaydedilmektedir. Tarihin esaslı görevlerinden biri, geçmişte sahip olunan kültür değerlerinin yeniden kaydedilmesi, bu sayede zenginleştirilmesi ve yönlendirilmesidir.

“Kültür, tarihi bir birikimdir. Bu birikim, tarih içinde meydana gelen şartların özüne dokunamadığı iman, kanaat ve bilgiler ile davranışların bütünüdür. Tarihi

birikimin sonucu maddi ve manevi kültür değerleri oluşur.” (Koçak, 2000:145). Bu noktada kültür ve tarihin yadsınamaz ilişkisi ortaya çıkmaktadır. Kültür tarih biliminin bilimsel açıklamalarıyla taşıdığı değerlerin kökenleri hakkında bilimsel birtakım ipuçlarına ulaşabilir. Böylece ait olduğu toplumun bireylerinde kültürel mirasa yönelik bir bilinç oluşturma sürecine girebilir. Bu bilincin de hangi yollarla etkili şekilde ulaştırılabileceği konusunda eğitim bilimlerinden faydalanmak durumundadır. Böylece eğitim, kültürel ve tarihi değerlerden oluşan önemli bir mirasın aktarılması hususunda önemli bir sorumluluk edinmiş olur.

Sonuç olarak kültür ve tarih eğitimin daha sosyal bir yapı alamsında önemli roller oynarlar. Eğitim sosyal bir süreçtir ve soysa süreçlerde tek bir yön veya uygulama şekli bulunamaz. Uygulamada ve yararlanılan alanlarda ne kadar çeşitlilik olursa sonuca gitmede o kadar doğru bir yola girilmesi beklenir. Bu konuda kültür, alt unsuru kabul edebileceğimiz tarihin de yardımıyla eğitime bu çoklu bakış açısını sağlamada yardımcı olur.

Eğitimde diğer bir önemli husus da öğrenenlerdeki anksiyete yani tedirginlik düzeyidir. Bu düzey ne kadar yüksek olursa öğrenen birey öğrenmeye karşı o kadar direnç gösterebilir veya bunu belirli bir bilinç durumu olmaksızın kendinin yabancı hissettiği bir ortamda olduğu için gayri ihtiyari bu rahatsızlıktan dolayı öğrenme düzeyi bu durumdan etkilenebilir. Bu noktada kültür o bireyin bu direnç veya rahatsızlık durumunu ortadan kaldırıcı bir etkide bulunabilir. Çünkü kültür bireyin içinde doğduğu ve yaşamını sürdürdüğü toplumun en önemli değerler dizgesidir. Bu eğitimi görmezden gelmeyen ve uygulamaları içine mezc eden bir eğitim sistemi bireyde kendini evinde hissetme duygusu uyuracak ve bireyin öğrenmesini kolaylaştıracaktır. Tarihin bu noktada doğru ve bilimsel bilgilerle kültür değerlerini beslemesi o kültürün benimsenmesi ve eğitimde öğrenmeyi kolaylaştırması açısından önemlidir.

2. 8. Kültürel ya da Kültürel Farkındalıklı Eğitim

Sosyal bilim disiplinlerini kesin çizgilerle birbirinden ayırmak olanaksızdır. Bu, sosyal olguların parçalanmaz bir bütün olarak görülmesi ile açıklanmaktadır. Aynı bütünlük ve kesin çizgilerle ayrılamama, sosyal bilimlerin doğal bilimlerle olan

ilişkileri için de söylenebilir(Kısakürek, 1981:3-4). Gerek sosyal olguların birbiri içine bu derece girmiş olması, gerekse sosyal sorunların politik, ekonomik vb. bakımlardan birbirinden kesin çizgilerle ayrılmaması, sosyal sorunlara belli bir disiplin açısından çözüm yolları aramayı olanaksız hale getirmektedir. Bu tür yaklaşımlar, ya kısmi çözüm yolları getirmekte, ya da çözüm getirmede yetersiz kalmaktadır. Bunun sonucu olarak sosyal bilimlerde disiplinler arası çalışmalar giderek önem kazanmaktadır (Kısakürek, 1981:4). Dolayısıyla kendisi de bir sosyal bilim olan eğitimin diğer sosyal bilim alanlarıyla ilişki içinde yürütülmesi büyük öneme sahiptir. Eğitimin bu anlamda hedef kitlesi olan bireylere daha bütüncül bir şekilde yaklaşmasına yardımcı olacak unsur o bireylerin her birinin içinde yaşadığı kültür dünyasını da içine alacak bir yaklaşımla etkinliklerinin organize etmesidir. Böylece eğitim kültür ve sosyal değerlerle beraber yürütülmelidir.

Toplumun oluşturduğu maddi ve manevi kültür unsurları eğitim programını doğrudan etkiler. Kültür bireylere şekil ve yön veren bir unsur olarak karsımıza çıkar. Bu anlamda kültürü informal eğitim içerisinde düşünebiliriz. Toplumda inanç ve geleneklerin devam ettirilmesi kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasına bağlıdır. Bu aktarım her ne kadar informal anlamda toplum tarafından yapılsa da formel anlamda okullar tarafından yapılmaktadır. Bu nedenle eğitim programının temelinde kültürel değerlerde alınmalıdır. (Ocak,2004). Bu informal eğitim düşüncesine paralel olarak Çotuksöken (2008:28) “Adına açıkça eğitim denmese bile insanlar arası ilişkiler karşılıklılık içinde eğitim ilişkileridir. Bu ilişkileri belirleyenler, amaçlar, niyetler, değerlerdir.” diyerek insanlar arası ilişkide toplumun sahip olduğu değerlere dikkat çekmiştir.

Bu görüşler çerçevesinde eğitim, informal eğitim olarak değerlendirilen toplumun kültürünü de içine alarak formel eğitim çerçevesi içine, bu değerlerin içerdiği gerçek manalarını da bozmadan, dahil etmenin yollarını ararsa etkinliğini, kalıcılığını ve kabul edilme oranını yükseltmiş olur. Bireyler zaten toplumsal yaşamlarında taşımakta oldukları değerlerle paralel bir yapıda ilerleyen eğitim etkinliklerini daha çabuk kabul eder; direnç göstermezler. Evdeki yaşamlarıyla

okuldaki yaşamları paralellik gösteren bireyler duygusal ve ruhsal bütünlüğe daha kolay ulaşırlar ki bu günümüz eğitiminin temel sorunlarından biridir.

Bu noktada Varış'ın (1996: 58), eğitimin kültürü tanıtmaya ve geliştirme amacı bağlamında ileri sürdüğü "eğitim, eski-yeni uyumuna çalışmalı, bugün ve yarın bağdaştırılmalıdır" ile "geçmişini değerlendirerek bugünü anlama, yorumlama ve buna dayanarak yarına yönelme" şeklindeki görüşleri, yol gösterici olabilir. Bu konuda Sevinç'in (2006: 230), "eski-yeni değerler arasında çatışmaya çözüm getirilmesi, ortak duygu ve düşünce geliştirilmesi gerekir" önerisi de dinlemeye değerdir. Tezcan (2002: 53-54) bu konuda, Japonya örneğinden hareketle şunları önermektedir: "Biz de kendini, ulusunu, değerlerini tanıyan, öz saygısı yüksek, taklitçi düşünceden çok yaratıcı düşünceleri benimsemiş bireyleri yetiştiren bir eğitim sistemiyle bilinçli olarak küreselleşebiliriz".

Bu noktada bireyde oluşacak aidiyet ve kendilik duygusunu kentlilik bilinci içinde değerlendiren T.C. Bayındırlık ve İskân Bakanlığı (BİB)'nin 2009 da düzenlediği Kentleşme Şûrası Kentlilik Bilinci, Kültür ve Eğitim Komisyonu tarafından birey eğitiminde toplumsal değerlere değinilerek: "Bireyin, toplum değerlerine ve yaşama biçimlerine sağlıklı uyumuna yardım eden eğitim sürecinde, bireyin uyum yapması söz konusu olan bu değerlerin iki düzeyde düşünülmesi gerekir. Kazanılması istenen değerler ve gerçek değerler. Bir toplumun genel olarak davranış ve değer normları, o toplumun gerçek tercihlerini gösterir. Bununla beraber, dinamik bir toplum, bireylerde bazı ideallerin ve isteklerin gelişmesine yol açabilmektedir." (BİB, 2009) değerlendirmesinde bulunulur ve bu değerlerin sınıflandırmasını belirtir. Buradan eğitime düşecek görevler de şu şekilde açıklanır "Bu manada eğitim, hem yenilikçi elemanlar yetiştirmeli hem de yenileşmeyle ortaya çıkan uyumsuzluklara çözüm üretebilmelidir." (BİB, 2009)

Kültür, bir toplumun üyesi olarak, insanoğlunun öğrendiği bilgi, sanat, gelenek-görenek, beceri ve alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir bütündür. Bireyin toplumsallaşmasında aile ön planda olsa da okul, akran çevresi, kitle iletişim araçlarının da büyük önemi vardır. "Kentlerin özgün kimliklerinin devamlılığının

sağlanmasında, kentlerde yaşanan sosyal, fiziksel ve kültürel erozyonun önlenmesinde, kendini yaşadığı kente ait hisseden bireylerin oluşmasında ve kültürel mirasın yeni nesillere aktarılmasında, örgün ve yaygın eğitim kurumları birlikte etkileyici olmalıdır.” (BİB, 2009)

Bu durum 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun genel amaçlarını düzenleyen 2. maddesinde, “Türk Milletinin bütün fertlerini, milli, ahlakî insanî, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, milletini seven, topluma karşı sorumluluk duyan, toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak, milli birlik ve bütünlük içinde sosyal ve kültürel kalkınmayı destekleyecek bireyler yetiştirmek” olarak ifadesini bulmaktadır. (mevzuat.meb.gov.tr)

Kültür hem eğitimin amacına ulaşmasında bir yardımcı hem de eğitime yol gösterme ve kaynaklık etmede birikimiyle eğitime katkıda bulunur. Bu kültür birikiminin eğitime olan katkısına Demirhan (2003:92) “Varoluşundan bu yana varlığını sürdürme çabası içinde olan insan, sağladığı kültür birikimi ile gelecek kuşaklara eğitim olanakları sunmuştur.” ifadeleriyle dikkat çeker. Dolayısıyla kültür farkındalığı içinde bulunan bir eğitim sistemi hem kendine program yoluyla bir yol haritası çizmede hem de bireylere daha kolay ulaşmada kültürden önemli derecede yararlanabilir.

Türkiye bu noktada çok şanslı olan devletlerden biridir. Çünkü Türk devleti olsun ya da olmasın binlerce yıldır Türkiye coğrafyası üstünde kurumuş olan devletler bu coğrafyada ciddi bir kültürel birikim bırakmışlardır. Dolayısıyla Türk Eğitim Sistemi öğrenenlere daha bütüncül bir yaklaşımla eğitim yapılmasını sağlayacak bir eğitim sistemi için gerekli altyapıya fazlasıyla sahiptir.

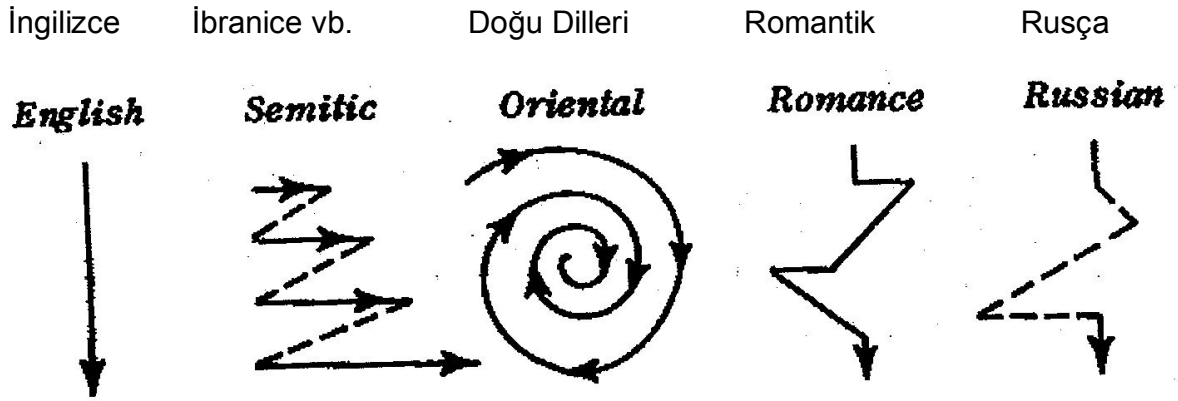
Kozan ve İter (1994 Akt. Erdem ve Kocabaş, 2005) “Geleneksel değerlerin üzerine batı teknolojisi, kurum ve yaklaşımlarının benimsendiği Türkiye'nin, doğu ve batının bir karışımını temsil ettiğini söylemek mümkündür”. der. Fakat bu noktada Türkiye belirli bir dönem sadece bir batı devleti gibi değerlendirilmiştir. Doğudan getirmiş olduğu ve büyük oranda da halkında taşıdığı değerler göz önünde bulundurulmamıştır. Böylece bu denli büyük birikimlerin mirasçısı olan

milletimiz medeniyet yolunda gelişmiş ülkelerle birlikte yürüyememiş ve geri kalmıştır.

Önemli düşünürlerimizden biri olan Nurettin Topçu bu konudaki geri kalmışlığımızı eğitime bağlayarak “Milletimizin üç asırdan beri geçirmekte olduğu buhranların sebebi ve kaynağı, kültür ve maarif sahalarında aranmalıdır” (Topçu, 1998: 11) eğitim konusunda geri kalmışlığımızın resmini çekmiştir. Bu noktada, batıdan eğitim modelleri getirmenin günümüze kadar olumlu sonuçlara götürmemiştir. “Türk eğitim tarihi, dünya eğitim tarihinin müzesi” (TDV, 1996: 257) haline gelmiştir. Sorgulanmadan eğitim modelleri ithal edilmiş ve aynen uygulanmıştır. “çıkış noktaları batı olan bu yaklaşım ve modellerin, baskın kültürel değerlerle ne derece uyumlu oldukları çok fazla araştırılmamıştır (Sümer, 2000: 82 Akt. Erdem ve Kocabaş, 2005). Ulaşılan noktada ise “derin tarihsel birikime sahip bir ulusun, hedeflediği çağdaş medeniyet düzeyine erişebilmesi, izleyici olmasıyla mümkün” (Titiz, 2004:32) olmadığı dikkate alınmayarak “yılgın, aciz, rahatçı, ürkek, çekingen, nemelazımcı ve renksiz bir nesil. Davasız ve tarafsız, hayal gözü kör bir nesil” (Taşer (1977: 262-263 Akt: TES, 2001: 52), bugüne kadarki eğitimimizin geldiği noktayı özetlemiştir.

Çeşitli şekillerini alıp kültürel bir sorgulama ya da süzgeçten geçirmediğimiz modellerin kendi toplumsal yapımıza uygun olup olmadığı hakkında bir fikir vermesi açısından Erdem ve Kocabaş’ın eğitim denetçilerinin kültürel davranış eğilimlerini araştıran çalışmalarındaki bulgular batı dünyası ile bizim düşünce yapımızda bile bir farklılık olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Buna göre “Türk çalışanları bireysel emeklerinin değerlendirildiği, işlerinde bağımsız oldukları bireyci örgüt kültürlerinden ziyade çalışanların korunup, gözetildiği, aile ortamına benzer örgüt kültürlerini tercih etmektedirler” (Wasti, 2000:217 Akt. Erdem ve Kocabaş, 2005). Eğitim denetçilerinin de “bir grup içinde olmayı tercih etme” ifadesinden yüksek puan aldıkları görülmüştür. (Erdem ve Kocabaş, 2005). Her ne kadar batı ve doğu arasında bir köprü ve ikisinin bir karışımı olsak da tam olarak bir batılı olmadığımız bu çalışmayla göz önüne seriliyor.

Kültürel düşünce yollarını yazma ve paragraf oluşturma yönünden inceleyen Kaplan Kültürlerarası Eğitimde Kültürel Düşünce Yolları (Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education) isimli eserinde farklı kültürlere mensup öğrencilerin düşünce yollarını inceleyerek farklı kültürel altyapıdan gelen öğrencilerin paragraf oluştururken düşüncelerini cümlelere farklı örüntülerle aktardıklarını tesbit etmiş ve bu durumu aşağıdaki şekilde görselleştirmeye çalışmıştır.



(Kaplan,1966)

Kültürel farklılık konusunda farkındalık tüm dünyada çeşitli çalışmalara konu olmaktadır. Bu konuda Havai'li eğitimciler çocuklarını daha bilinçli ve kültürel mirasının farkındalığı içinde yetiştirmek için kültür tabanlı eğitim (Culture-Based Education) çalışmalarını uygulamaya koymuştur. Bu eğitim anlayışını da beş temel alandaki amaçlarla ele almışlardır:

Dil: yerli dilini veya anadilinin farkında olmak ve bunları kullanmak

Aile ve Toplum: Aile ve toplumu program geliştirme, sürekli öğrenme ve yönetim alanlarına aktif bir şekilde dahil etmek

Kapsam: Okulu ve sınıf ortamını kültürel yapıya uygun hale getirmek

İçerik: Öğrenmeyi kültürel altyapıya sahip içerik ve değerlendirme sürecinden geçirerek anlamlı hale getirmek

Veri toplama ve İzlenebilirlik: Öğrencinin kültürel farkındalık gelişimini temin için veri toplayıp saklama ve çeşitli yollar kullanma (www.ksbe.edu).

Oğuzkan (1985:3) ABD eğitiminin amaçlarını şu şekilde ifade eder:

ABD Ulusal Eğitim Derneği (1953) eğitimin amaçlarını dört bölüme ayırmıştır

1-Kişisel yeteneklerin geliştirilmesiyle ilgili olanlar (Araştırmacı insan, sağlık alışkanlıkları, düşünsel ilgiler, estetik ilgiler, karakter, oyun ve eğlence).

2-İnsanlarla ilişkilerin geliştirilmesiyle ilgili olanlar (insanlığa saygı, işbirliği, aile hayatının değerini takdir duygusu, ev yönetimi).

3-Ekonomiklik yeterlikleriyle ilgili olanlar (Meslek konusunda bilgi, mesleki yeterlik, mesleğin değerini takdir duygusu, tüketicilik anlayışı).

4-Yurttaşlık göreviyle ilgili olanlar (Sosyal adalet, sosyal anlayış, hoşgörü, doğal kaynakların korunması, yasaya saygı, ekonomik bilgi)

Görüldüğü üzere eğitimde bireysel ve toplumsal amaçlar belirlenmiştir. Temelde bireyci bir kültürün temsilcisi olan ABD nin eğitim amaçlarına baktığımızda bireysel özellikler daha önce ve detaylı belirtilmekle birlikte bizim kültürel olarak daha fazla önem verdiğimiz toplumsal görevler daha sonra gelmekte ve birer vatandaşlık görevi olarak ele alınmaktadır. Bizim toplumumuzda ise bu unsurlar vatandaşlık görevi olmanın ötesinde etrafındaki insanlara saygı ve hoşgörüden beslenmektedir.

Bu duruma paralel bir şekilde Aytuna'ya (1958) göre, eğitimin amacı toplumsal ve bireysel olmak üzere iki yönden değerlendirilebilir. Toplumun ideallerini benimsemiş, kendisine ve mensup olduğu topluma bütün etkinlikleriyle yararlı olabilecek alışkanlıklarla donatılmış olgun bir kişi haline getirmek (Oğuzkan, 1985:3) olarak ifade edilir. Fakat burada yine temel farkı ortaya çıkmaktadır. ABD eğitiminde toplumsal amaçlar kurumsal birtakım kişiliklere dayandırılırken burada kurumsal bir kişilik olgusundan bahsetmenin güç olduğu mensup olunan toplum ve kültüre dayandırılmaktadır. Bir tarafta devlet faydası gözetilirken diğer tarafta toplum faydası gözetilmektedir.

Buradaki temel farka örnek olabilecek özellikte İkbâl'in görüşleri de önemlidir. Ona göre "birey eğitim sürecinin sadece bir kutbudur; bütün bir sosyal düzen, bireyin etrafını çevreleyen tabiatla birlikte bu sürecin diğer kutbunu

oluşturur. Eğitimin buradaki işlevi, bu iki kutup arasında dinamik ve genişlemeye dönük bir etkileşimi sağlamak, bunları birbiriyle ve eğitimin amaçlarıyla uyumlu kılmaktır. Her türlü eğitim kurumu anlamında okul, bireysel gelişmenin yolunu ve yönünü belirlemedeki çeşitli faktörlerden sadece biridir. Fakat okul da içerisinde bulunduğu toplumun yapısından ve toplumdaki gruplar arası ilişkiler ve onun sosyal, siyasi ve ekonomik hayatından ilhamını alan ideolojisinden karşı konulmaz bire şekilde etkilenir (Akt. Saiyidain, 2003: 115).

Bu noktada bireyi çevreleyen toplumu bir arada tutan en önemli unsur olan kültürle eğitim arasında somut bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür. Zaten eğitim tanımları incelendiğinde eğitimin “kasıtlı kültürlüme süreci” (Ertürk, 1994:9) şeklinde tanımlandığı görülür. Eğitimin kültüre göre şekillendirildiği ya da eğitimin kültürü etkilediği düşünceleri de eğitim ile kültür arasında bulunan bir ilişkinin varlığını ortaya çıkarmak için yeterlidir. Kültür ve eğitim birbirine ihtiyaç duymaktadır. Kültürün eğitime olan ihtiyacını Ertürk şöyle açıklamıştır.

“İkel ya da ilkele yakın toplumlarda toplumsal ve kültürel muhtevanın basitliği kültürlüme yoluyla yetinmeyi mümkün kılıyor idi. Ancak toplum düzeni büyüyüp karmaşıklaştıkça ve kültürel muhteva daha yüklü hale geldikçe durum değişti. İlkele yakın toplumlarda gündelik yaşayışın gerektirdiği faaliyetlerin, bireye toplumun tümüyle irtibatlı bulunma olanağını vermesine karşılık, iyice karmaşıklaşmış modern toplumda bireyin gündelik yaşayışının gerektirdiği faaliyetler yoluyla, içinde bulunduğu toplumun ve kültürün bütün yüzeylerine temas halinde bulunması imkansızlaşmıştır. Bir de kültürde ortak unsurlar azalıp normal bir çeşitlenme ötesindeki sapıntılar artmış, böylece de gencin yetiştirilmesi üzerine bazı tedbirlerin alınması gereği doğmuştur. Bu gereğe uyularak, kültürün belli tercihlere göre arıtılıp düzene sokulduğu ve bu düzenleme içinde bireye kültürün evrenselleri ve çeşitli makbul yönleri ile temas sağlayıcı yaşantılar geçirme imkanı verilmeye çalışıldığı görülmüştür. Bu uğurdaki çabalar, zamanla eğitimi, kültürlenenin özel bir biçimi olarak iyice billurlaştırmış, böylece kendiliğinden kültürlüme ve eğitim farkı iyice belirginleşmiştir.” (Ertürk, 1994:8)

Kültürel değerler, eğitime işbirliği ve iletişim yeterliği kazandırırken birer araç olarak kullanılırlar. Kültürel değerlerin en önemlilerinden olan ana dil aynı zamanda

bir iletişim aracıdır. Bunun gibi diğer kültürel değerler olan yasalar, inançlar, gelenekler, görenekler, güzel sanatlar, bilimsel bilgiler vb eğitilenin işbirliği ve iletişim yeterliğini geliştirmek için önemli ve elverişli araçlardır. (Başaran, 1987:53-55). Bu araçlar eğitim sisteminin içerisine ne kadar dahil edilirse eğitilen bireylerde de o derece içinde buldukları toplumla bütünleşme ve bütünsel gelişim sağlanmış olacaktır. Aksi durumda oluşacak bölük pörçük bir kişilik ve kendi toplumuna yabancılaşma gibi durumları zaten bugüne kadar yürütülegelen eğitim çalışmalarının bir sonucu olarak toplumumuzda gözlemlemekteyiz.

Dolayısıyla rengini tarih ve kültürümüzden alan ve çağın gelişmelerine açık, güncel ve bize has bir eğitim sistemine ihtiyacımız vardır. Sürdürülebilir olması için de, bu eğitimin, Doğu-Batı, milli-evrensel, eski-yeni, birey-toplum, madde-mana vb. dengeleri gözetmesi gerekir. Bu bir anlamda, eğitimde bir *orta yol* anlayışı olarak da düşünülebilir. Yeni bir eğitim sistemi tesis etmek, mevcut eğitim sistemi topyekûn tasfiye edilerek değil, ıslah edilerek, tecrübelerinden yararlanılarak yapılmalıdır. Bunun için toplumun tüm kesim ve katmanları ile ilgili tüm kurumların temsil edileceği mümkün olduğunca geniş katımlı ve uzun soluklu çalışmalar yapacak eğitim veya bilim komisyonları kurulmalıdır.

Akpınar (2011) bu sorunlara değindiği ve çözüm önerisi olarak da bileşke modeli önerdiği bir çalışmada “içinde yaşadığı toplumu birey için adeta *yaşam okulu* haline” getirilmesi gerektiğini belirtir. Toplum birey için bir okul haline getirmede ise kültürün etki ve katkısı yadsınamaz. Birey böylece hem toplumda hem de okulda öğrenmeye devam edecek, kendi benliğinin farkına varacak ve kendini gerçekleştirme hedefine çok daha kolay ulaşacaktır. Kendi benliğinin farkına vardığı ve bu şekilde bir değer kazandığını gördüğü için de “yılığın, aciz, rahatçı, ürkek, çekingen, nemelazımcı ve renksiz... davasız ve tarafsız, hayal gözü kör” (Taşer (1977: 262-263 Akt: TES, 2001: 52) olmaktan da kurtulmuş olacaktır.

Ülkemizde uzun zamandır toplum ve okul arasında bir uyumsuzluk vardır. Bu uyumsuzluk da okuldaki yetiştirdiğimiz bireylerde olumsuz birtakım özellikler bulunmasının temel nedenidir. Toplum ve okuldaki değerler arasındaki

uyumsuzluk konusunda Serter (1977, Akt: TES, 2001:118), aşağıdaki değerlendirmeyi yapmaktadır:

“Türkiye’de eğitim, millidir. Halkın kültürel alt yapısındaki en baskın motif ise, ‘din’dir. Ekonomik sistem “bireyci, hukuk “enternasyonel”dir. Ekonomi globalleşme çabası içinde. Kent yaşamı “batı”, kırsal yaşamda “geleneksel” motifler ağır basmaktadır. Bu yapılanma içinde birbirinden farklı değerler, birbiriyle çatışma halindedir. Eğitimin hedeflediği “insan modeli” hangi değeri esas alacaktır? Üretim ilişkilerinde “bireyciliği”, kültürel yapılanmada “uhreviyatı”, eğitimde ise “milliyetçiliği” birbiriyle bütünleştirerek bir “insan modeli” yaratabilmek mümkün müdür?

Kültürleri birbirinden farklı kılan temel unsurlardan biri olan dini burada göz ardı etmek mümkün değildir. Batı dünyası ile aramızdaki en temel farklardan biri olan ve belki de tam olarak batılılaşmamızın en büyük nedenlerinden biri farklı dinlere mensup olmamızdır. Bu durumu göz ardı etmeyen bir diğer düşünür olan ve okulu, *ruhların yapıcısı* ve öğretmenini de, *ruhlar sanatkarı* şeklinde ifade eden Topçu’ya (1998: 30) göre çözüm, idealini ABD’den değil; Alpaslan, Fatih ve Yavuz’dan alan *millet maarifidir*. Bu maarif, metafizik ve ahlak prensiplerini Kuran’dan alarak, Anadolu insanının ruh yapısına serpen ve orada besleyen, insanlığın üç bin yıllık kültür ağacının asrımızdaki yemişlerini toplayacak evrensel bir ruh ve ahlak cihazı olacaktır”(Topçu, 1998: 13).

Toplumumuzun büyük bir kesimi için önemli bir yeri olan din büyük sayıda toplum üyelerimizin hayatını yönlendirmektedir. Bu yön verme de toplumumuzu batı toplumlarından farklı hale getirmektedir. Ne var ki eğitim sistemimizin tolumun bu yönüne hitap ettiği söylenemez. Fakat bu dinin öngördüğü eğitim modeli hakkında ciddi çalışmalar da mevcuttur. Çotuksöken’in (2008:29) “Böyle bir eğitim anlayışı aynı zamanda, hümanist metafiziğe dayalı olarak deneyim, bilgi ve değerleri de buluşturacaktır.” sözleriyle ifade ettiği de adı İslam eğitimi olmasa da toplumumuzun değer yargılarının gözetilerek yapılmış bir eğitim tanımıdır.

Bu eğitim anlayışı kimi düşünürler tarafından İslam’ın öngördüğü eğitim olarak ifade edilmiştir. Bu anlamda eğitim kişinin ruh, zekâ ve duygularının terbiye edilmesiyle birlikte bütün bir şahsiyetinin dengeli olarak büyüyüp gelişmesini hedef almalıdır. Binaenaleyh eğitim tüm yönlerden, ruhi, akli, fiziki, ilmi ve dil-bilimsel

alanlarda kişisel ya da kolektif olarak insanın gelişip büyümesinde gerekli olan her türlü gıdayı vermesi gerekmektedir. Zikredilen bütün sahalarda insanı en iyiye, en mükemmele doğru sevk etmelidir. İslam eğitiminin nihai hedefi; ferdin, toplumsal ve geniş anlamıyla insanlık seviyesinde Allah'a tam olarak itaat etmesinin gerçekleştirilmesi olayının altında saklı bulunmaktadır(Eşref, 1991:13).

Tabi batı medeniyetinden bu denli farklı bir eğitim modelinin dayandığı bilim anlayışı da farklıdır. Saf akıl, sorgulama ve eleştiriye dayalı batı bilim anlayışından farklı bir bilim anlayışı vardır. Bu bilim anlayışı çerçevesinde "Eğitim planlaması, bilimin iki kategorili bir tasnif esasına dayandırılmalıdır:

a)Çıkış noktası Kur'an ve Sünnet olan şer'i bilimler ki, bunlara nakli bilimler diyoruz.

b) Akli bilimler. Nitelik ve nicelik açısından büyümeye duyarlı, sırlı ve çapraz kültür değişimleri, İslam kültürüne uyum sağlayacak biçimde faziletlerin kaynağı olarak korunmuştur (İbid, Eşref, 1991:40).

İkbal'e göre eğitim, yeni ve sağlıklı bir ideolojiden ilham alacak şekilde organize edilecekse, insanların şahsiyetlerini güçlendirmeyi, milli kültürün iç-manevi kaynaklarını yeniden canlandırmayı, bütün bunlarla yaratıcılığı hızlı bir şekilde geliştirme ve zenginleştirmede kullanmayı amaç edinmelidir(Akt. Saiyidain, 2003: 40). Gerçek bir eğitimde, asıl amaç, bir öğretmenin, öğrencilerinin çevreleriyle olan çeşitli ilişkilerinde, onlarda kuvvetli bir bilinç uyandırmak, yeni ve yaratıcı amaçların oluşması için teşvik edici olmaktır(Akt. Saiyidain, 2003: 50). Toplumsal değer ve amaçlar gözetilirken bireysel gelişim göz ardı edilmez. Burada bireyi önce mensubu olduğu dokuya zıt, o dokuyla çelişen bir birey olmaktan çıkarıp iç ve dış barışı temin ettikten sonra geliştirmek amaçlanmaktadır. Batı kültüründe ise "ben ve diğerleri" anlayışının yansımasıyla birey toplumdan önce gelir.

Bu düşünceyi desteklemesi açısından önemli olan bir diğer görüşünde ise İkbal eğitimin amaçları doğrultusunda bireyi bir toplum üyesi olarak ele alır. Burada eğitimdeki amaçların da içerdiği, bireysel gayeler boşlukta oluşmaz. Onlar, kişiyi

çevresi ile iyi ve verimli ilişkilere sokacak dinamik ve ileriye dönük eylemlerle ortaya çıkar. Sadece fiziksel yakınlık, fertlerin eylem-karşı eylemlerini de gerektiren tüm özgün deneyimlerini kazandıkları çevreleri ile eğitimsel bir bağlantı oluşturamaz(Akt. Saiyidain, 2003: 50). Bu bağlantı ancak paylaşılan ortak değerler yani kültür aracılığıyla olur.

Böyle bir bütünlük içerisinde de birey gücünü toplumdan alabilir. Ancak bireyin gücünü toplumdan alabilmesi için toplum yapısının da sağlıklı olması lazımdır. İkbâl, coğrafi ve ırki bütünlükten ziyade ortak acı ve başarıların paylaşımına dayalı birliği savunur. O, insani birliği engelleyen ulusalcılık, yurtseverlik ve ulusçuluğun dar bakış açılarını kabul etmez. İkbâl'e göre millet görüş ve duygu birliği sağlanmış topluluktur. Böyle bir toplum fert açısından sınırsız bir güç kaynağıdır(Akt. Saiyidain, 2003: 67) ve onu İslam'ın eğitimdeki önceliği olan iyi insan olma ufkuna ulaştırır.

İkbâl'e göre mümin (iyi insan), kendi kültürel ve maddi çevresi ile aktif bağlantı kurarak şahsiyetini geliştiren ve gücünü artıran biridir. Bu güçlü şahsiyet, Allah'ın adına adanmış aktif tecrübelerle dolu bir hayat ile dünyayı fethetir. Fakat dünyanın zaafalarına/ayartılarına prim vermeyecek kadar üstünlüğe sahiptir. Diğer insanların kişilik ve hakları için gösterdiği hoşgörü ve saygı, insanlığın beklentilerine karşı onu duyarlı kılar. İdeallerini gerçekleştirmek için yola çıktığında, onu yolundan alıkoyacak bayağı çıkarılara karşı gelecek kadar güçlüdür(Akt. Saiyidain, 2003: 109). Bu değerler doğrultusunda da eğitimin amacı; insandaki Allah'ı keşfetmek yaratılmışta yaratının gücünü keşfetmek, ondaki ilahi özellikleri geliştirmektir. (Akt. Saiyidain, 2003: 137).

2. 9. Eğitimsel Bağımsızlık Ve Türkiye

Eğitim hem dünyada hem de ülkemizde çoğu zaman verimsizlikle itham edilen bir alan haline gelmiştir. Her ne kadar günlük yaşamımızdaki gelişmelere ayak uydurmak için adımlar atılsa da çoğunlukla eğitim beklentileri karşılamakta yetersiz kalmıştır. Scheidlinger (1999) "100 yıl önce Fransa, Rusya veya Almanya'da ilk veya ortaöğretim mezununun eğitim seviyesi bugün olduğundan çok daha yüksektir." diyerek geriye bile gittiğimizi iddia etmektedir.

Neden başarısız olduğumuzu öğrenmek istediğimizde, görürüz ki 100 yılda inşa ettiğimiz eğitim yapısının işe yarar yanı kalmamıştır. Bilgi değişmiş, felsefe değişmiş, yöntem değişmiş, insan değişmiş, toplum değişmiş, üretim değişmiş biz asırlardır sınıf diye adlandırdığımız mekânlarda (Baker, 1991), kitap diye adlandırdığımız sadece yazılı kaynaklarla, imamın cemaate vaaz vermesi gibi düz bir anlatım yöntemiyle çağdışı kalmış, gereksiz, şişirilmiş, kör bilgileri gencecik dimağlara kazımaya çalışmaktayız (Erden, 1998; Baker, 1991; Illich, 1971; Büyükkaragöz ve Çivi, 1997) (Akt. Şahin, 2001).

Aynı durum Türk eğitim sistemi için de geçerlidir. Günümüzde Türk Eğitim Sistemi (TES)'nin kendisinden beklenenleri yerine getiremediği, mevcut haliyle etkisiz ve verimsiz olduğu fikri oldukça yaygındır. Çağlar (2001: 80), bu durumu “bu günün okulu etkisizdir” şeklinde dile getirirken; Özden (1999: 23), konuyu “bugünkü müfredat düşünmeyi engellemektedir” biçiminde ifade etmektedir. Oysaki Türkiye’de, Cumhuriyetin başlangıcından beri ekonomik ve sosyal kalkınmada eğitim, temel araç olarak görülmüştür. Ancak TES'nin bu beklentileri yerine getirebildiğini söylemek güçtür. Eğitimde gelinen nokta ve mevcut durum ortadadır. Özden (1999) bu durumu, “hemen hiçbir kesimi memnun edemeyen, dar kalıplı okullar ve buralardan mezun olup devlet kapısında iş bekleyen memur zihniyetli büyük kitleler” biçiminde özetlemektedir.

TES'in bu işlevsizlik ve verimsizlik sorununa belki de en bariz örnek, ilk ve orta öğretime yönelik yapılan merkezi sınavlarda on binlerce öğrencinin sıfır puan alması ve PISA gibi uluslar arası sınavlarda ülkemizin hemen her dalda listenin son sıralarında yer almış olması (Saydam, 2005), gösterilebilir.

TES'in bu işlevsizlik ve verimsizlik sorununa yönelik birçok neden ileri sürülebilir. Ancak sorunun büyük oranda TES'in felsefi yapısıyla ilgili olduğunu gösteren pek çok işaret bulunmaktadır. Konuyu bu eksende ele alan Özden'e (1999:6) göre sorun, TES'in Cumhuriyetin başlangıcında oraya konan eğitim hedeflerini 2000'li yıllar için yenileyememe sorunudur. Yazar, mevcut sorunun büyüklüğünü ise, “1980'li yıllardan bu yana eğitim sisteminin “çöktüğünü” açıklamayan Milli Eğitim Bakanı yok gibidir” sözleriyle dile getirmektedir. TES'in

hedef sorunu olduğu sık sık yapılan sistem değişikliğinden de anlaşılmaktadır (TES, 2001: 117). Cüceloğlu (2002), sorunu, “okullarda yaşatılan kültürün hasta olması” ile ilişkilendirmektedir. Titiz (2004: 21) ise, sorunu, TES’in temel dayanaklarından biri olan Milli Eğitim Temel Kanunu (METK)’nin varsayımındaki yanlışlıkla ilgili görerek, bu yanlışlığı, “öğrencileri şekil vermeye uygun birer malzeme olarak görmek” biçiminde dile getirmekte ve aslında TES’in felsefe sorununa parmak basmaktadır. Oğuz (2001), TES’in mevcut durumunu otokratik öğretim biçiminde özetlemekte ve pozitivist geleneğe işaret etmektedir.

TES’de yaşanan sorunların aşılması için esas alınması gereken temel felsefe/felsefeler konusuna bakıldığında, gerek ülkemizde ve gerekse dünyada önemli tartışmaların olduğu görülmektedir. Bu tartışmaların dünyadaki görüntüsünü, Şişman (1999: 218), “günümüzde pozitivist-yorumsamacı, modern-postmodern ve yapısalcı-postyapısalcı paradigmalardan çatışması devam etmektedir” şeklinde ifade etmektedir.

TES’in felsefi temeli olmadığı yönündeki görüşlere örnek olarak, Şişman (1999:142) şunları ifade etmektedir: İlerlemeci felsefenin etkileri görülse de, TES’in geniş kabul görmüş bir eğitim felsefesi yoktur. Türkoğlu (2005: 212) da, TES’in felsefesini “yamalı bohça” ya benzeterek, TES’in dayandığı bir felsefe olmadığı görüşündedir. Doğan (1997: 35) ise, konuyla ilgili görüşünü, “ülkemizde eğitim felsefesi; yasalar, hükümet programları ve şura kararları ile ifade edilmektedir” biçiminde dile getirmektedir. Bu görüşler birlikte değerlendirildiğinde, TES’in felsefi bir alt yapıdan yoksun olduğu ve bu boşluğun yasalarla doldurulmaya çalışıldığı söylenebilir. Ancak Ertürk’ün (1998: 38), “felsefeden kaçış yoktur. Felsefeden kaçındığını sananlar aslında kendi kişisel felsefesine sığınmaktadır” görüşü dikkate alındığında, TES’in felsefi bir temeli yoktur ifadesi yerine, TES’in, en azından geniş kabul görmüş bir felsefi temeli yoktur şeklindeki bir ifade daha doğru görünmektedir.

Bu konuda yetkin isimlerden birisi olan eğitimcilerimizden Sönmez’e (2008a) göre, Cumhuriyetin başında TES, ilerlemeci ve yeniden-inşacı bir eğitim anlayışına dayandırılmıştır. Ancak Türkiye’de anayasa, yasalar ve hükümet programlarında ilerlemeci eğitim felsefesi kuramsal olarak kabul edilmiş olmasına rağmen,

uygulamada okullarda esasicilik ve daimicilik etkili olmuştur. Benzer şekilde Ünder (2008: 236) de, TES'in, teoride ilerlemeci eğitimi benimsemesine rağmen, uygulamada geleneksel yaklaşımların egemen olduğunu ileri sürmektedir. Akçamete (2008: 5) ise, TES'in temel felsefesini pragmatik felsefe ve onun eğitimdeki uzantıları olan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığa dayalı; ezbere dayanmayan, pasif öğretime karşı, özgür ve aktif öğretim ilkeleri şeklinde ifade etmektedir. Yazara göre bu anlayış, Cumhuriyetin ilk yıllarında çeşitli şekillerde uygulanmakla birlikte, ileri yıllarda uygulamada tutarlılık sağlanamamış, benimsenen anlayışın tamamen karşısında, okullarda esasicilik ve daimicilik anlayışı sürdürülmüştür. Bu değişimin nedeni olarak da, Alman idealizmi, çok partili hayata geçiş ve Türkiye'nin diğer ülkelerle konumunu sıralamıştır.

Cumhuriyet dönemi eğitiminin yöneldiği hedef, belirli bir tipte insan yetiştirmek için eğitim yapmak olmuştur. Fakat bu konuda zamanla bir problem ortaya çıkmaya başladı. Eğitim sistemi, zamanla arzu edilmeyen başka tür kişiliklerin oluşmasına yol açtı. Kendisine öğretilenler konusunda kuşku duymayan kişilik. Bugün Türkiye toplum dokusunu oluşturan tüm öğelerin çatışması / kutuplaşmanın bir numaralı nedeni, kendi doğrularını belletmeye ve onun karşıtlarını reddetmeye dayalı eğitim sistemidir. (Titiz, 2004:20). Artık eğitim sistemimizden yetiştirdiğimiz bireyler birbirinden çok da farklı olmayan nesiller olmaya başladı. Bu nesil kendine söyleneni sorgulamamanın yanında karşısındakini de hoş görmeyen bir nesil oldu. Düşünmeyen, düşünmedikçe de ya kendisine söyleneni aynen kabul eden ya da ciddi sebepler gözetmeksizin karşısındakini belirli bir tavır takınan karakterde bir nesil meydana geldi.

Aslında Cumhuriyet döneminin eğitime hâkim olacak değerler yeni devlet kurulmadan belirlenmişti. Henüz cumhuriyet ilan edilmeden İzmir İktisat Kongresinde, yeni devletin liberal ekonomik politikaları benimseyeceği, buna uygun olarak kültür ve eğitim politikalarını da pragmatist bir felsefe ve pozitivist bilim anlayışına oturacağına ilişkin karar alınmıştı. Dewey'nin (1924), Türk Eğitimi ile ilgili olarak yazdığı rapora şu cümle ile başlar: İlk ve en önemli nokta, Türkiye'nin okullarının hedef ve amacı konusunda karar vermektir (Ünder, 2008: 233-242).

Bunun üzerine Türkiye Cumhuriyeti eğitim sistemi pragmatik felsefe ve onun uzantısı olan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık anlayışına dayalı olarak tanımlanmıştır. Bunda eğitim sistemimizi şekillendirmesi için çağrılan Dewey'nin de etkisi büyüktür. Bu anlayış ilk yıllarda çeşitli şekillerde uygulanmakla birlikte, ileri yıllarda uygulamada tutarlılık sağlanamamış, benimsenen anlayışın tamamen karşısında okullarda esaslılık ve daimicilik anlayışı sürdürülmüştür. Bunun nedeni, Türkiye'deki çeşitli eğitimcileri etkileyen Alman idealizmi olmuştur. 1950'lere gelindiğinde ise, çok partili döneme geçiş ve Türkiye'nin diğer ülkelerle konumu birçok konuda olduğu gibi eğitim felsefesi ve politikasında etkili olmuştur (Akçamete, 2008:5). Fakat pragmatist felsefe ülkemiz kültüründen oldukça uzaktır. Toplumun taşıdığı kültürel değerlere uymayan bu yönüne Topçu (1998:136) "Biz Amerikan pragmatizminin mutlak hakikati reddeden, "Hakikat, fayda fikrinden ayrılmayan; doğru olan, faydalı olandır." diyen iddiasını kabul etmiyoruz. İnsanlığın hemen hemen üç bin yıllık hakikat cihadını tekmeleyen bu iddia, ilim ve hakikatin yerine menfaatleri ve maddenin hakimiyetini geçirmek isteyen ihtirası kutsallaştırıyor." sözleriyle eleştiride bulunmuştur. Sürekli fayda fikrini gözetmeyen hatta başkaları için yaşama gibi düşünceleri kültürel olarak değerli bulmaya alışmış bir toplumda pragmatik felsefe kendine meşru bir zemin bulamamıştır.

Cumhuriyet döneminde eğitime bu kadar önem verilmesinin temel sebebi eğitimin bir toplumu şekillendirmedeki gücünün farkına varılmasıdır. Zaten o dönem eğitim sistemimize yön vermesi için çağrılan Dewey'nin de temsil ettiği akım okulu toplumsal değişimin temel unsuru olarak kabul ediyordu. Bu güce dikkat çeken Topçu (1998: 12) "Hakikat şu ki, millet bünyesinde inkılaplar mekteple başlar ve her milletin, kendine özel olan mektebi vardır. Milli mektep, zihniyet ve örfleriyle, metotları ve müfredatıyla, terbiye prensipleri ve psikolojik temelleriyle, hatta binasının yapı tarzıyla kendini başka milletlerinkinden ayırır." Diyerek eğitimin toplumu değiştirmedeki veya kendi benliğini korumadaki, gücünü açık bir şekilde belirtir.

Dünyanın değişik yöreleri ve farklı ülkelerinde görünürde farklı eğitim sistemleri olmasına rağmen, Bugün eğitimde uyguladığımız paradigmanın

kökenlerinin Avrupa'dan başlayarak tüm dünyada yayılmış olan pozitif ve modernist paradigmalara oturduğunu görürüz(Şimşek, 1997: 69). Dolayısıyla ilerlemeci ve pragmatist felsefeyle başlanan eğitim yolculuğunda zamanla gelinen nokta pozitivist dayatması olan esasici ve daimici eğitim olmuştur. Buna ek olarak "Yeni devirde mektepten din kültürü kovuldu. Sonra milli tarih ve millet dili müthiş bir şamar yedi. Felsefede ise önce metafiziğin Allah bahsi lise programlarından çıkarıldı, sonra Allah'a götürüyor diye ruh bahsi de atıldı. Pozitivist görüşün hakim olduğu otuzbeş yılın sonunda lise programlarında yapılan yeni bir değişimle psikoloji dersi, laboratuvar deneylerinden ibaret bir teknik bilgisi haline getirilerek ruh kültürü okuldan büsbütün kovuldu" sözleriyle (1998:39) Topçu geleneğinin pozitivist adına nelerin feda edildiğine gösteren bir tesbitte bulunmuştur. Böylelikle gelinen noktada kültür değerlerini oluşturan unsurlar fen ve teknoloji eğitimi uğruna yok sayılmış ve hor görülmüştür. Bu durumu Topçu (1998: 30) şöyle özetlemiştir: "Milletimin istikbalini kazandım, mektebimin istiklalinden vazgeçtim."

Eğitim sistemimizdeki verimsizliğin nedenlerinin daha çok daha eskiden kaynaklandığını ileri süren yaklaşıma göre üç yüz yıldan fazladır dünyayı anlamamıza yardımcı olan düşüştteki paradigmanın kökleri Modern Çağın başlangıcı kabul edilen 1500 yıllara dayanır. Rönesans'la birlikte metafizik görüş yerini eleştirel, bilimsel bir dünya görüşüne bırakmıştır. 17. ve 18. yüzyılda yaşanan Aydınlanma Dönemi ile birlikte "Akıl Çağı" denilen dönem başlamıştır. Aydınlanma, insan mutluluğunun, "doğru aklın" insani, tinsel ve doğal düzene uygulanması ile elde edilebileceğini varsayar. Yıldırım ve Şimşek, 2006:23).

Batı tarihinde çok önemli bir yeri olan aydınlanma çağıyla birlikte her şey akıl ile anlaşılmaya başlanmış ve böylece pozitivist düşünce dünyaya yayılmaya başlamıştır. "Galile ve Newton, bugün dahi geçerli olan, pozitivist paradigmanın temelini oluşturan çağdaş bilimsel düşünceye ilk biçimini vermişlerdir"(Yıldırım ve Şimşek, 2006:24).

Sosyal ve fen bilimlerine bilimsel düşünme ve araştırmaya yol gösteren, pozitivist/akılcı paradigmanın özellikleri (Scwartz ve Ogilvy, 1979):

1-Gerçeklik basittir: Evren, etkileşimsiz, kendi içinde tekdüze, farklı ve kendine özgü sistemlerin bir toplamıdır. “Bir şey” parçalarının toplamıdır.

2-Hiyerarşi düzenin ilkesidir: Sistemler sınıflandırılabilir.

3-Evren mekaniktir

4-Gelecek ve yön belirlidir: evren saat gibi çalışan bir olgu ise, matematiksel modellerin oluşturulması ve yeterli hesaplama gücü ile herhangi bir sistemin davranışı önceden kestirilebilir

5-Nedensellik ilkesi: Newton’cu evrende parçalar arasında nedensellik ilişkisini biliyorsak, bu ilişkinin sonuçlarını da açıklamak mümkündür

6-Değişim nicel ve birikim şeklindedir: Sistemler birikim yoluyla gelişirler, yani değişim sisteme yeni bir parça/boyut ekler. Nitel veya sıçramalı değişim çok seyrek

7-Nesnellik zorunluluktur: Bilme, akıl yoluyla anlama ile olasıdır. Bu süreçte, gözlemci ve gözlenen kesin sınırlarla birbirinden ayrılmıştır. Yani akıl yürütmenin ilkeleri ve süreçleri belirlenmiştir ve herkes bu ilkeleri ve süreçleri kullanarak bilinmeyeni nesnel bir yaklaşımla anlama ve ölçme çabası içine girebilir(Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2006:24-25).

Fen bilimleri ile ilgili kuram ve araştırmalara egemen olan paradigma Newton’un “Matematiğin İlkeleri” adlı eserinin basılmasıyla başlar. Bu nedenle günümüzde bilime egemen olan paradigma “Newton’cu bilimsel paradigma” olarak tanımlanan(Yıldırım ve Şimşek, 2006:25) dünya görüşünden yola çıkarak türettiğimiz “makine” ve “mekanizma” imgelerini modern toplum yaşamımızın birçok alanına gözlenebilir. Dünyayı ve evreni bir saat gibi belli bir düzende devinen mekanik bir süreç olarak ele alırken, örgütlerin ve sosyal sistemlerin nasıl inşa edilmesi gerektiği konusunda da endüstri devriminin en harika buluşlarından birisi olan “fabrika” imgesini kullanmaya başlandı. Amerikalı mühendis Frederick Taylor mekanik ve makinamsı dünya görüşünü dahiyane bir biçimde örgütlere adapte etmeyi başardı. Endüstri devrimiyle ortaya çıkan bir üretim modeli ve bunun aracı olan yeni bir üretim süreci (fabrika) kısa sürede eğitim örgütlerinin

düzenlenmesinde etkili olmaya başladı. Özellikle ABD’de eğitim örgütlerinin, yani okulların, fabrika gibi düzenlenmesi gerektiği konusunda görüşler ortaya çıktı. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak, yavaş yavaş “eğitimi okul olarak, okulu da fabrika türü üretim yapan bir kurum olarak” anlamaya başladık (Şimşek, 1997: 69-70). Time dergisinin eski editörü Edward Fiske (1992) fabrika imgesinin okullara nasıl uyarlandığını şu şekilde açıklamıştır: “öğrenciler fabrika bantlarında hareket eden ürünler gibi görülmeye başlanmıştır. Onları bir odaya doldur, üzerlerinde bir şeyler yap, zil çalsın, başka bir odaya doldur ve böyle devam eder. Okul, tıpkı bir fabrika gibi, disiplin ve kontrol merkezinde örgütlenmiş bir kurum olarak görülmüştür” (Akt: Şimşek, 1997: 71).

Kökenleri Avrupa’daki Aydınlanma, bilimde pozitif devrim ve diğer alanlarda Rönesans’a kadar inen bugünün eğitim paradigması, belli bir bina etrafında (okul) kurumlaşmış eğitimi bireylerin ve toplumun çeşitli sosyal, ekonomik, politik, kültürel ve teknolojik ihtiyaçlarını doyumak için tek geçerli eğitim formu haline getirmiştir. Cumhuriyet döneminde de etkili olan bu düşünceye göre, insanların katı kural ve düzenlemelere uyum sağlaması sağlanacaktı. Bunun diğer yansımalarını toplumun diğer katman ya da işlevlerinde açıkça görmeye başladık. Ulus kavramı ve bir tek kavram içinde değişik kimliklerin eriyeceği, toplumu düzenleyen tekilci (monolitik) dini kural ve yasaların yine tekilci hukuk kuralları ve yasalarıyla yer değiştirmesi, devletlerin merkez ağırlıklı hale gelmesi ve gücün yavaş yavaş merkeze çekilmesi, örgütlerin merkezîyetçi ve hiyerarşik bir temelde inşa edilmesi gibi gelişmeler, altta yatan paradigmanın değişik alanlara yansımalarıydı(Şimşek, 1997: 71).

Benzer eğilimleri eğitimde görmeye başladık. Pozitivist-akılcı paradigmanın uzantısı olarak, eğitim ve psikolojide uzun süredir egemen paradigma olan davranışçı dünya görüşü (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 26) çerçevesinde eğitim, diğer sosyal kurumlardan beklenenlere paralel biçimde, bireyleri toplumda egemen kılınan norm, kural ve düzenlemelere uydurmanın temel araçlarından biri olarak görülmüştür. Buradan yola çıkarak, öğrenmenin ancak ve ancak okul ortamlarında kurumlaşmış bir süreç aracılığıyla gerçekleşebileceği (Şimşek, 1997: 71) salık verilmiş ve işlevselci/davranışçı düşünceye paralel olarak bireyleri içinde

yaşadıkları çevrenin bir ürünü olarak görülmeye başlanmıştır. Bu görüşe göre bireyin çevresindeki dış dünya bireyleri “uygun davranışlar” konusunda yönlendirir ve biçimlendirir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 26).

Davranışçılar fen bilimlerinin yöntemlerini tercih ederler ve kullanırlar. Bunlar, psikolojide nicel yöntemi vazgeçilmez bir araştırma biçimi olarak kabul etmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 26). Bu anlamda öğrenmeye yaklaşım öğrenmeyi de bu şekilde tanımlamak isteyenlere karşı Baykal (2008: 77). “Öğrenmeyi fizyolojik ve biyokimyasal yöntemlerle irdeleyen araştırmalar da henüz işin alfabesinde bulunuyorlar.” diyerek eğitimdeki paradigma değişimine dayanan bir itirazda bulunmuştur. Artık bilimlerde Newton’cu felsefenin yansıması olan yaklaşımlar topluma yetmemeye ve cevap verememeye başlamıştır. Sargut’un (2001:32) deyişiyle mekanik modellere böylesine bağımlılık, zamanla egemen paradigmaları bazı kriz noktalarına doğru itmeye başlamış; ortaya çıkan sorunlara çözüm üretmede zorlama gündeme geldikçe, modelin gösterdiği dışında farklı gerçek ya da doğruların da olabileceği kuşkusu yaygınlaşmıştır.

Pozitivist-akılcı-Newton’cu paradigmaya alternatif olarak yükselmeye başlayan paradigmanın kökenleri yaklaşık 20. yüzyılın başlarına dayanır. Fizik’te Einstein’ın “Görelilik Kuramı” daha sonra Heisenberg’in “belirsizlik ilkesi” öte yandan John Bell, evrenin bağımsız ve ayrı parçalardan oluşmadığını iddia eden kuramı pozitivist paradigmanın nesnellik (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 27), “maddesel gerçeklik” (Wolf, 1990 akt: Sargut, 2001:41) ve “burada-şimdi” (Berman, 1984 akt: Sargut, 2001:41) ilkesini sorgulanır hale getirmiştir.. Artık sosyal bilimlerde bel vermeye başlayan pozitivist düşünce kaynaklı paradigmlar sayısal bilimlerde de sorgulanmaya başlamış ve dönemleri bahsi geçen çalışmaların da etkisiyle kapanma yoluna girmiştir.

Dünyayı yeni bir gözlemlerle anlamamız gerektiğini savunan pozitivism-akılcılık ötesi paradigmların nitelikleri (Scwartz ve Ogilvy):

1-Gerçeklik karmaşıktır: Değişkenlik, çeşitlilik ve karşılıklı etkileşim bütün sistem ve olguların doğal özelliğidir.

2- Heterarşi düzendir: Sistemler, hiyerarşik ve piramitsel değil, aksine önceden kestirilemez karşılıklı sınırlılık, etkileşim ve hareketlerle belirlenen heterarşik düzendedir.

3-Evren holografiktir: Her şey birbiriyle ilintilidir, her parça bütünün bilgisini taşır.

4-Gelecek ve yön belirsizdir: Olasılıklar bilinebilir, ancak kesin sonuçlar kestirilemez. Geleceğin belirsizliği doğanın koşuludur.

5-İlişkiler doğrusal (lineer) değildir ve karşılıklı nedensellik vardır: A'nın B'ye neden olması yerine belki A ve B karşılıklı etkileşerek birlikte değişirler.

6-Değişim morfogenetiktir: Düzen, düzensizlikten doğabilir.

7-Gözlemci belirli bir bakış açısına sahip katılımcıdır. Gözlemci, gözlenenden soyutlanmış ve uzak değildir. Nesnellik diye bir şey yoktur, fakat bakış açısı vardır. Nereden baktığımız, ne gördüğümüzü etkiler. Tek başına hiçbir yaklaşım ya da yöntem bütüncül bir resim ortaya koyamaz. Herhangi bir olguya ilişkin bütüncül anlayış ancak çoklu bakış açıları yoluyla elde edilebilir(Yıldırım ve Şimşek, 2006: 28). Böylece herhangi bir alanda yapılan çalışmaların daha sağlam sonuçlar verebilmesi için çoklu bakış açılarına ve çeşitli alanlardan destek almasına ihtiyaç vardır.

Epistemoloji anlamında, pozitivist-akılcı-modernist görüşler bilginin keşfedildiğini ve ortaya çıkarıldığını öngören "esasicı" bir bilgi tanımını savunurken, pozitivist ötesi paradigmlar bilginin keşfedilme yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılma yerine oluşturulduğunu varsayar(Yıldırım ve Şimşek, 2006: 28-29). Benzer şekilde esasicı anlayış okulda bilginin üretildiğini varsayar. Diğer taraftan bilgi okulda üretilmese bile okulda bilgilerin aktarımı yoluyla istenen özellikteki bireylerin okulda "üretildiği" gizli görüşü pozitivistin yansıması olan esasicikte mevcuttur. Bu yönüyle okul pozitivist çağın en önemli unsuru olan fabrikaya benzerliğiyle dikkat çeker.

Yükselen paradigma bilimin nesnel bilgi üretme süreci olmadığını, bilimsel sürecin dünyanın göreliliğini temel alan bir süreç olduğunu vurgular. Genellemeler

yerine, bir olayın daha iyi anlaşılmasını sağlamakla yetinir. Bu yöntemle çalışan bir araştırmacı, benzer ortamlar için önermelerde bulunabilir, ortamdan bağımsız genellemeler yapmaz(Yıldırım ve Şimşek, 2006:29). Buradan eğitimin sonucu olan bireye baktığımızda eski paradigma bireyi okul fabrikasının bir ürünü olarak görmektedir. Dolayısıyla da böyle bir fabrikadan çıkan ürünler (mezun olan öğrenciler) birbirinden farkı olmayan aynı kalıbın ürünü sadece belirli işlevleri yerine getiren bireyler olabilir.

Yeni paradigma, gerçeğin, bilginin ve doğrunun sosyal kurgular olduğunu iddia eder. İnsanlar, anlamların yaratılması sürecine etkin biçimde katılır. Tekil doğrular, yerini çoklu gerçekliklere bırakır. Bilginin örgütlenmesi ve sunulmasında tek, en doğru bir biçim ya da yol yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 29).dolayısıyla verilecek eğitim de çeşitlilik arz etmektedir. Bugün bireysel farklılıklar eğitimde ses bulurken kültürel farklılıklar en azından bizim aydınlarımızın literatüründe yeteri kadar yer bulamamaktadır. Pozitivizm gözlüğüne fazlaca alışmış olanlar en küçük parçacığa kadar parçalama refleksiyle bireysel farklılıkları dillendirseler de, daha bütüncül bir bakış açısının yansıması olan, toplumsal farklılıkları yeterince görememişlerdir. Böyle bir ortamda eğitimde çeşitlilik olabileceği gibi yetişen bireyler de fabrikanın seri üretim bandından çıkmış ürünlerin aksine daha çeşitli renkli ve özgün olacaktır.

Bu noktadan öğrenciye yaklaşımı eleştiren ve bu çeşitliliği savunan bir anlayış içinde yeni eğitimin bireye kazandırmayı amaçladığı yeterlilikleri “meta yeterlilikler” olarak tanımlayan Yeşilyaprak bu konuya şöyle değinmiştir:

“20’nci yüzyıl boyunca beynin sağ yarıküresi ihmal edilmiştir. Genellikle sol beyin (daha çok sözel-sayısal-mantıksal düşünme) geliştirme hedeflenmiştir. Analiz etme, listeleme, rasyonel düşünme ve bilgiyi işleme yeterliliği beynin sağ yarıküresi yani hisseden beyin son derece önemlidir. Sağ beyin hayal gücü, algılama, ezme, spontonluk, sentezleme, yaratıcılık, sanatsal becerileri işleyen kısımdır. İdeal olan ikisinin birlikte kullanılmasıdır”(Yeşilyaprak, 2008:6-7).

Yeni ortaya çıkan paradigma, fen bilimlerinin yöntemleri, kavramları ve amaçlarının sosyal bilimlere uygulanamayacağını varsayar. Araştırmacının, bilginin oluşturulması sürecindeki özneliliği (bakış açısı) kaçınılmazdır. Bireyin bakış açısı

çalışılan olgunun anlaşılması sürecinde bir dereceye kadar damgasını vurur. Sonuçta öznel bir katkıda bulunmaksızın yorum yapmak mümkün değildir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 29). Bu durum uzun zaman aynı şekilde devam etmiştir. Batının zenginleşme sürecinde öngörülemez yapılar gelecek için belirsizlik taşıdığı için fabrikatörlerin veya sosyal bilimlerin alanını düşünürsek her bir sosyal kurumda karar mekanizmasını elinde bulduranların, işine gelmiyordu aynı tipte olan toplulukları yönetmek çeşitlilikleri taşıyandan daha kolaydı ve ellerinden geldiğince sosyal alanı ve hatta dünyayı kontrolleri altında tutmaya yarayacak fen bilimleri paradigmalarını ellerinden geldiğince uygulamada tutmaya çalıştılar. Bu düşüncüyü destekler mahiyette Baykal (2008: 76) eğitimde davranışçı akımın temsilcilerini de eleştirerek şöyle der: “Davranışçı akımın eğitimdeki en önemli temsilcisi Bloom’un bilişsel alan sıradüzeninde “yaratıcılık” yoktur. Çünkü yaratıcı davranış önceden tanımlanabilme “özgün” olamaz. Özgün davranış öğretici için belirsiz olunca da eğitim hedefi olarak tasarlanamaz.” Fakat bu durum da benzer her durum gibi zamanın ezici ve doğruyla yanlışı ayırıcı çarklarından kurtulamadı.

Glesne ve Peshkin (1992, akt., Yıldırım ve Şimşek, 2006: 32) düşüştteki ve yükseliştteki paradigmaları aşağıdaki gibi özetlemişlerdir:

Pozitivist paradigma	Pozitivizm ötesi paradigma
Genellenebilirlik	Durumsallık
Nesnel gerçeklik	Öznel gerçeklik
Mükemmel bilgi	Eksik (partial) bilgi
Nesnelleştirme	Görüş açısı
İndirgeme	Bütünsellik
Ölçme	Katılım (yorumlama)
Evrensel yasalar	Duruma özgü bulgular
Değer-katıksız sonuçlar	Değer-katıklı sonuçlar

Şimşek (1997) Eğitime ilişkin “İnsan Sermayesi Kuramı”yla eleştirdiği pozitivist anlayış temsilcilerinin eğitimin sadece sayısal çıktılarıyla ilgilendiklerini, belirli bir dönem sadece okuma yazma bilen, belirli diplomaları almış olan bireylerin sayıca artması sonucu kendilerince başarıya ulaştıklarını kaydeder ve bu akımın temsilcilerinin hal ülkemizde var olduğunu belirterek ülkemizde fabrika imgesini temel alan paradigma hala en katı biçimde uygulanmakta olduğunu belirtir. Buna

örnek olarak da “Standardize edilmiş ölçme testleri ve sınavlar, daha çok mezun ve diploma, merkezi ve hiyerarşik okul yönetimi, bürokratik okul süreci, kesin hatlarıyla belirlenmiş zaman kullanımı (okul süresi, ders saatler), bireyler için başkaları tarafından düzenlenmiş değişik eğitim türleri, eğitim aşamalarının kalın çizgilerle birbirinden ayrılması, belli bir sıra ve düzende bu aşamalarda yükselme, eğitim programlarının kesin ve katı çizgilerle belirlenmiş olması” (Şimşek, 1997: 81-82). Gibi olguları gösterir ve bir de uyarıda bulunarak: “Türkiye için asıl tehdit, doğudan ve kuzeyden değil “çoktan seçen kuşaktır.” Bu kuşak hiçbir şeyi sorgulayamıyor, düşünemiyor, konuşamıyor ve tartışamıyor. Kendi ellerimizle bu ülkenin geleceğine tuzak kurduğumuz çok açıktır”(Şimşek, 1997: 82) şeklinde bir değerlendirmeye gider. Benzer bir yorum da Topçu’dan (1998:40) gelmektedir: “Milet ruhu ile bağları kopartılan bugünkü okul, millete insan yetiştirmek için değil, fabrikaya usta yetiştirmek için çalışıyor. Ruhsuz, idealsiz, inançsız bir öğretim gençliğe karakter yerine hüner verecek ve insanı elbette aşağı canlıların hizasına indirecektir. İnsanlığın gidişinde bu eşsiz gerileyiş, inkılap adı ile adlandırılrsa bile nesilleri bir cehennem hayatına doğru götürmektedir.”

Pozitivist ve maddeci bakış açısına karşı bir duruş sergileyen İkbâl bu bakış açısını temsil eden genel bir cephe olarak batı ve eğitimdeki temsilcisi akıla karşı alternatif ve yardımcı yollar önerir.

“İkbâl’e göre realiteyi(hakikati) kavrama /elde etmenin iki yolu vardır ve bunların her biri faaliyetlerimizi zenginleştirmede ve yönlendirmede, kendine has işlevi ve amacı vardır. Düşünceye dayalı gözlem ve ‘gerçek’ in simgelerini denetleme yoluyla bir gerçeği bölük-pörçük kavrarız. Çünkü gözlemimizi, dikkatimizi sadece onun geçici yönüne çeviririz. Böyle bir iş, analitik bir zekanın fonksiyonudur. Bizim hakikati bütünlüğü içerisinde kavramamız ve onunla ilişki kurmamız ancak sezgi, aşk ya da kalp yoluyla doğrudan bir algılama ile mümkündür ki böylece kendisini bize ani bir sezgisel çarpma ile ifşa eder. Metafizik gerçeğe zekayla değil, sezgi denem gücün verilerini inceleyerek varabiliriz. Kalp, bir tür iç sezgi ya da görüş aygıtıdır ve bizi duyu verileriyle ulaşılan idrakten daha güçlü bir şekilde realitenin bütün yönleriyle

irtibata geçirir. Realitenin ani kavranması ve dışarıdan gözlem yaparak küçük parçaları yan yana getirerek bütüne varma çabası şeklindeki kavrama birbirine zıt değildir. Aslında sezgi Bergson'un da ifade ettiği bir tür 'yüksek zeka'dır'(Akt. Saiyidain, 2003: 84).

Pozitivist düşüncenin maddeci anlayışına ve bunun eğitimdeki yansıması sonucu doğan aşırı fen bilimlerine yönelmeye karşıtlığını "Zamanımızda ise adeta milli mukaddesatın hizasına yükseltilem tekniğe bağlı değerler, en fazla kazanma gücü, millet kültürünü azar azar ortadan kaldırmaktadır. Yürütücülerin güttüğü maarif davası sadece teknik davasıdır. Bütün mektepler fen mektebi olma yolunda, milli mektep de can çekişmektedir." sözleriyle belirten Topçu (1998: 11-12). Fen bilimlerine feda edilen sosyal bilimlerin ve bunun sonucunda oluşan kültürel ve milli erozyonun doğurabileceği sonuçlara dikkat çeker.

İkbal'in gayesi, bilgiden doğan güç (duyularla elde edilen) ile aşk veya sezginin kazandırdığı vizyon arasında bir mutabakat sağlamaktır. Sarhoş ve Allah inancı ile beslenmiş olan kuşağını, temelinde aklın yattığı bilimin ortaya koyduğu korkunç gücün zararlarından emin kılmak için, acilen akli aşka tabi kılmanın haklılığı hususunda iknaya çalışmaktadır (Akt. Saiyidain, 2003: 89). Buradaki aşkın da gücünü Eşref'in (1991) "nakli bilimler" inden almaktadır. Buradaki nakli bilimler her zaman yol gösterici ve aynı zamanda hakikatle olan bağlantıyı temin edici bir özellik taşır. Bir anlamda gerçeğin gözlemci etkisiyle değişebilecek negatif etkilerine karşı bir sağlama mekanizması olarak ortaya çıkar.

İkbal'in "Batı, madde dünyasını istila etme hırsı ile ruhu bir kenara atmıştır." (Akt. Saiyidain, 2003: 90) diyerek eleştirdiği batı dünyasının akla verdiği öneme karşılık sezgisel alanın önemine ilişkin Veysel davranış sınıflandırmasında "sezgisel alan " olarak ifade ettiği alanın sınıflandırmasını şu şekilde yapar:

- 1-Farkına varma
- 2-Ayirt etme
- 3-İçeride doğma
- 4-Denetim altında tutma

5-Geçmiş ve gelecekle iletişim kurma (Sönmez 2007:37).

Batı dünyasının sezgisel alanı anlamasını beklemek bir noktada anlamsız olabilir. Çünkü batı da bahsi geçen bir pozitivist kültürün mirasçısıdır ve bu kültürden çok kazanç elde etmiştir. Fakat sezgisel alana kültürel olarak daha yakın olan doğu toplumları ve paylaştığımız inancın temsilcisi olarak biz bu konuda önemli adımlar atabiliriz. Yıllardır batıdan almaya çalıştığımız fakat o kültüre sahip olmadığımız için veya toplumsal yapımız uyuşmadığı için bir türlü başarıya ulaşamadığımız batı taklidine alternatif olarak kendi değerlerimizden ve kültürümüzden aldığımız donelerle şekillendirilmiş bir eğitim sistemini uygulamaya geçirmek bu noktada atılacak en doğru adımdır. Dolayısıyla eğitimimizde paradigmatik bir dönüşüm yapmak gerekmektedir.

Bu dönüşümde davranışçı eğitim sorgulandığı gibi belki de son dönemde moda olan ve eğitim dünyamıza hakim olan yapılandırmacılık da sorgulanmalıdır. Newton'un izinden giden Thorndike, Watson, Skinner, Bandura ve diğer psikologlar, insan eylemlerinin incelenmesinde Newtoncu bir devrimi başlatamayan ve tüm bilimsel çabalarına rağmen kuramsal yasalar bulamayan(Sargut, 2001:36) davranışçılar deneyle oyalanıp üst düzey öğrenmeleri açıklayamamakta, yapılandırmacı akımlar söylemlerle avunup yalın öğrenmeleri küçümsemektedirler. Bu noktada bilimin tek, kesin ve tamamlanmış bir gerçek olmadığını anımsatmakla avunulabilir(Baykal, 2008: 75). Bu noktadan hareketle bu dönüşümde özgün paradigmlar oluşturma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

Bu paradigmatik oluşumlara bir de kültürel değerlerden gelen birtakım yüksek sezgisel davranış modellerinin eklendiği okul hayata geçirilebilirse öğrencilerin iç dünyalarıyla çatışan eğitim sorununun üstesinden gelinmiş olur. Aksi takdirde bilgiyle yarışılmaya çalışılırsa internetin öğretmenden daha engin bilgi kaynağı, bilgisayarın daha sabırlı bir test uzmanı, mıknatıslı belleğin organik belleği çoktan yaya bıraktığı ve yapay zekanın kapıda olduğu bir makineleşme ortamında asla kazanılamayacak bir çatışmaya taraf olunur. Bu durumda okula kalan gözün içine bakan bir çift göz, omuza yaslanan bir baş, omuzu sıvazlayan şefkatli bir el, öfkenin tadı, ayrılığın acısıyla (Baykal, 2008: 67) yani makineleşmemiş değerlerle

eğitim sistemini devam ettirmektir. Bunlar da kültürel değerlerden gelen birtakım yüksek sezgisel davranış modellerinin örnekleridir.

Eldeki ğrenme ve ğretim kuramları yaratıcı ve içsel öğrenmeyi sağlayacak formül ve reçeteleri eğitimcilere sağlayamıyor. Öğretmenlere her gün, her konuda uygulayacakları ipuçları veremiyor. Halbuki ğrenme öğrencinin parmak izi kadar kendisine özgü bir kimlik özelliğidir. Herkesin kendisine en uygun öğrenme yörüngesini çizmek eldeki kuramlarla olası değildir. Olsa olsa gidilecek yolun yönü ve yolculuğun olası gereksinimleri söylenebilmektedir. Ne var ki, her hangi bir birey için zorunlu olan başka bir birey için yararlı bile olmayabilir. Bu pek çok nedenin yanı sıra ğretmeni hala ğretim sisteminin vazgeçilmez bir boyutu yapıyor(Baykal, 2008: 77).

Bireylerde var olan bu öğrenme farklılıklarına paralel olarak toplumlarda da farklı öğrenme eğilimleri olabilir. Bilginin, düşüncenin, davranışın ve toplumsal yapının bu kadar farklı olduğu batı ile ülkemiz arasında öğrenme yolları açısından da farklılık olmasını beklemek mantık dışı değildir. Bu anlamda bu farklılıkları tesbit edip uygun yollarla bu farklılıklara hitap etmek batı düşüncesi ve paradigmalarıyla çıkılan eğitim yolunda pek bir ilerleme kaydedememiş toplumumuza karşı bir borçtur. Buna rnek olması ve gelinen noktanın ne derece millet kültüründen uzak olmasını göstermesi açısından Topçu'nun (1998: 27-28) şu sözleri önemlidir:

“Ferte olduğu gibi millet vücudunda da iki unsur birleşmiş bulunur. Biri verasetle ecdattan getirdiği, öbürü maarifle getirdiği eğitimidir. Ecdadın veraseti tarih şuuru içinde saklıdır. Eğitim ise maarifin hizmetidir. Bizde ecdad ruhunu yaşatıcı tarih şuurunu besleyen ve canlı tutan maarif olduğu gibi, onu yıkan ve çürüten de yine maariftir. İlk ağda tanrıların eğitimine dayanan maarif Yunan'dan bu yana homo sapiens tipini yaşatmaktaydı. Ortaçağ Hıristiyan idealizmini Aristoculuk'la ifadelendirdikten sonra Rönesans'ta Batı'nın yeni maarif davası meydana ıktı. Bizde ise, üç asır önce içtihat kapısını kapayan ellerin taassubuyla rttkleri İslam düşüncesine Aristo'nun mantığını ve kıyas metodunu tatbik etmeleri maarifimizi ruhtan ve realiteden, daha doğrusu insanlıktan ayırdı. Fikir ve irfan hayatımız  yüz yıl çorak bir çölde bocaladıktan sonra kurtuluş yolunu arayanlar, geçen asrın sonlarından başlayarak kısa aralıklarla hamleler yapıp batı kültür ve maarifinin kucağına sığındılar. Yeniler, bunaltıcı karanlıktan sıyrılmanın çaresini, her şeyden önce kendi varlığımızdan sıyrılıp uzaklaşmada aradılar.

Yüzyıldan fazla zamandır sıra ile Fransız, Alman, İngiliz kültür ve maarifine teslim olduktan sonra bugün ABD için bile korkunç yıkım kaynağı olan Amerikan maarifine sığınma cinayetini işlemekten çekinmediler”.

Kültürel farklılıklara işaret etmesi bakımından şu örnek önemlidir. Amerikalılar kültürel yetiştirilişleri nedeniyle belirsizlikten hoşlanmazlar. Ölçülebilir, somut kavramlara eğilimleri vardır. Oysa Japonlar, kültürlerine dayalı yumuşak öğeleri kavramakta ustadırlar. Soyutu, ölçülemeyenin üzerine gitme isteği kültürlerinden kaynaklanmaktadır. Amerikan ve Japon yönetici arasında ortaya çıkan farklılaşma epistemoloji belirlen özne-nesne ikilemine değin uzanır (Sargut, 2001:103).

Sonuç olarak eğitim sistemi toplumların kendi kültürlerini yansıttığı ve kendi kültürlerinden beslendiği sürece etkili ve verimli olabilir. Öz kültürden uzaklaştıkça yetiştirilen bireyler yabancılaşan bu eğitim karşısında önce iç çatışmalar yaşayacak, direnmek isteyecek ama gücü yetmeyecek, zamanla kendini uyduracak ve taşıdığı ideallerle uyuşmayan bu eğitime karşı ümitsizliğe düşme, boş verme, aldırmama gibi tepkilerle yaşamını sürdürmeye alışacaktır. Sonuçta oluşan nesil tolumun kendinden beklentilerini yerine getirmeden uzak bir hal alacak ve zamanla da toplum bu olumsuz özelliklerle yamaya alışıp bir yaşam tarzı haline getirmiş olacaktır. Dolan kahvehane ve cafeler, gün geçtikçe sayısı artan ve daha modern hale gelen internet cafeler bunun bir göstergesi gibidir. “Milletin ruhunu yapan maariftir. Maarifin düşmesi millet ruhunu yerlere serer. Maarife değer vermeyiş millet ruhunun yıkılışını hazırlar. Maarif hangi yönde yürürse millet ruhu da onun arkasından gider. Şu halde millet, maarifi demektir.” (Topçu, 1998: 27).

2. 10. Ülkemizde Eğitim, Toplumsal Değişme, Küreselleşme ve AB Süreci

İçinde yaşadığımız dünyanın son zamanlardaki en önemli olgusu *küreselleşme* olgusudur. (Balay 2004:61) Dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen sosyal, siyasal ya da ekonomik olayın yakın ya da uzak diğer yerlerde de kendini hissettirmesi (Oktay, 2008:88)olarak da ifade edilen küreselleşme,

sanayinin ve finansın olduğu kadar kùltürün de küresel bir biçime girmesi anlamına gelmektedir (Aktan ve Şen, 1999).

Fakat küreselleşme ÷lkemizde belirli karışıklıkları da beraberinde getirmiştir. Bir anlamda ÷lkemiz küreselleşme rüzgarına hazırlıksız kapılmıştır ve çalkantılı bir yakın tarihi süreç sonunda bugün de küreselleşme ve yerel değerler arasında bocalayan ve hemen her konuda çatışma ve kutuplaşmanın yaşandığı ÷lke görüntüsü sergilemektedir. (Titiz, 2004:20).

Kùltürel açıdan bakıldığında da küreselleşme bir yandan giderek farklılaşan bir dünya, öte yandan bu farklılaşma ya da dağılma eğilimini dizginlemeye çalışan standardizasyon çabaları gibi iki zıt olguyu bir arada tutmaktadır. Küreselleşme kùltürlerin etkileşimi sonucu evrensel bir dünya kùltürü olarak düşün÷ldüğünde, yerel kùltürlerin özelliklerini nasıl koruyacağı sorusu akıllara gelmektedir (Oktay, 2008:89). Bu konuya eğitim açısından aklaşan bir eleştirisinde Erdoğan (2008:108) “Küreselleşme ulusal değerleri aşağılayarak açıklanmakta ve milli kelimesi ile başlayan MEB çerçevesinde de gözlenmektedir.” diyerek milli eğitimde de küreselleşmenin olumsuz etkilerine parmak basmıştır.

Bir yandan toplumların yaşam biçimleri artan oranda birbirine benzer hale gelirken, diğeryandan farklılaşma ile toplumun çoklu kimlikleri ve özellikleri öney çıkmaktadır. Böylece küreselin içinde yerelin daha fazla üretimi yapılırken, aynı zamanda bu “çoklu yüzlerin” benzeştirilmesi çabası devam etmektedir (Kurul Tural, 2004, 66). Burada da güçlü bir toplumsal değişme olgusu ortaya çıkar. Dolayısıyla bu iki zıt olguyu dengelemek, öncelikle toplumun uyumlayıcı bir kurumu olan eğitime düşmektedir. Eğitim programları insan ve toplumların birbirlerini daha fazla tanımaları ve birbirleri hakkında daha çok şey öğrenmelerini sağlayacak biçimde yeniden düzenlenmelidir. Birbirini tanıma arttıkça, zamanla “biz” ve “onlar” arası ayırımın azalacağı söylenebilir. Ne var ki fiziksel mesafeler kapansa ve insanlar bedenen bir araya gelse dahi, ruhen birbirlerine yabancılaşacakları düşüncesi ağır basmaktadır. Bu durum, insanların birbirlerine araçsal yolla bağlanmaları demektir. İnsanlar, dünyanın her yerinde farklılıklarıyla birlikte bir arada yaşamının asgari koşullarını belki bulacak ve belki de bütünlük bir ölçüde sağlanmaya çalışılacaktır.

Ancak insanlar arası ilişkilerin giderek daha mekanik bir hal alacağı tahmin edilmektedir. Bu sakıncayı bir ölçüde gidermek, insanların ruhsal, duygusal ve benlik zekalarının güçlendirilmesini gerektirecektir. Bu yüzden söz konusu alanlara gelecekte daha çok yer verilmesi, eğitimin gereklerinden biri olabilecektir. (Balay, 2004).

Küreselleşmenin bu benzeştirme etkisine karşı eğitimin de refleks geliştirmekte yavaş kaldığını ve bu durumun eğitimde bir belirsizliğe yol açtığını belirten Oktay (2008:89) çözüm önerisinde bulunurken kendi kültürel değerlerini içselleştirememiş toplumlar belki de küreselleşme sürecinde bir takım tehlikelerle karşı karşıya kalacağı yolunda bir değerlendirmeye gider. Bu durumda da eğitimin önemli bir misyonu küreselleşme sürecini reddetmek ya da kabullenmek yerine, tehditler karşısında gerekli ve yeterli önemleri alarak, kültürel değerlerini içselleştirmiş ve evrensel değerlere açık bireyler yetiştirmektir

Bu konuya yönelik eğitim politikalarında kültürel farkındalık ve farklar göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim politikaları, ekonomik ve sosyal politikalar ile birlikte ele alınmalıdır. Bunun için ekonomik ve sosyal analizlere ihtiyaç vardır (Kısakürek, 2008:43). Buna paralel olarak Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu'nun (EPÖPK) Eskişehir Anadolu Üniversitesi'nde düzenlenen İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirisinde ise (2005) şu ifadeler vardır. "Bir ülkenin eğitim sistemi içinde uygulanan eğitim programları, öncelikle ülkenin kendi iç toplumsal dinamikleri, gereksinimleri ve yaşantılarından kaynaklanmak durumundadır. Aksi durumda, yani diğer ülkelere bakarak, onların kendi yapıları ve gereksinimlerinden üreyen felsefe, yönelim ve model ithallerinin geçerliliği ve uzun vadeli katkısı olamaz." Bu anlamda "Eğitim politikaları, arza dayalı olmaktan çok, talebe dayalı" (Kısakürek, 2008:43) olmalıdır.

Küreselleşmeyi kültürel açıdan bir tehdit ve Batı ya da ABD kültürünün dünya çapında yaygınlık kazanması (Kutluer, 2006) olarak görenlere göre küreselleşme, Türkiye gibi ulus devletleri dağıtmaya çalışmaktadır (Bilir, 2007:264). Bu görüşün savunucularına göre "postmodernizmin çok-kültürlülüğü vurgulaması" (Aydın, 2006) ulus devletler için tehlike arz eden bir durumdur. Arslan (2005:75),

YİP'e yönelik olarak," temel vurgusu toplum değil, salt birey olan yeni öğretim programlarıyla sistem, ulusun ve devletin geleceği açısından kaygı verici bir nitelik kazanmıştır" ifadeleriyle kaygısını dile getirmektedir. Merter (2005:430) ise, YİP bağlamında, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programlarının, çok uluslu, çok kimlikli, hoş görülü bir dünya vatandaşı yetiştirmeyi amaçladığı için, farklı kültürlere, farklı dini gruplara mensup bireyleri sorgulamadan kabul eden bir anlayışa sahip olduğu için, cumhuriyetimizin kuruluş felsefesi ile tam olarak uyuşmadığını ifade etmektedir.

Bu görüşlerin tersine küreselleşmenin eğitimde birtakım olumlu sonuçları doğurabileceğini iddia eden görüşlere göre, küreselleşme, dünyadaki mevcut zengin kültürel çeşitliliği eğitime, programlara ve sınıflara getirebilir. Böylece, eğitimde kültürel çeşitlilik ve zenginlik sağlanabilir. Kutluer'e (2006:40) göre, küreselleşme, insan hakları ve demokrasi kavramlarının hâkim değerler haline gelmesine katkı sağlayabilir. Küreselleşmenin bu olumlu sosyo-kültürel yanı, onun olumsuz sonuçlarını dengeleyebilir. Aydın (2006), küreselleşme bağlamında gündeme gelen ve YİP'de izleri görülen postmodernizm ve yapılandırmacılığın, TES'e demokrasi, hoşgörü, farklılığa saygı, ötekini anlama gibi konularda katkı sağlayabileceğine vurgu yapmaktadır. Murphy (2000:7), bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmektedir: "Postmodernizmi körü körüne reddetmemeliyiz. Postmodernizmi öğrenmeliyiz, entelektüel yeniliklere açık olmalıyız. Postmodernizm bizi yeknesak entelektüel prangaların mahkum ettiği entelektüel dünyamızın kasvetli havasını dağıtarak nefes almamızı sağlayabilir. Düşüncelere açık olmak, eninde sonunda düşünmeye açık olmaktır". Aynı konuda Aydın'a (2006) göre, postmodern vurgular, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve hatta değerlendirme sistemini zenginleştirmek için felsefi bir zemin oluşturabilir. Bu paradigmalardan, öğrenme-öğretme sürecinde bireyi, boğucu toplumsallaşmadan koruyarak, onu şekil verilecek bir nesneye indirgemekten kurtarmada yararlanılabilir (Touraine, 2002: 348). Yine yeni paradigmalardan yapılandırmacılık, pozitivistimin öğrenci zihnine biçtiği pasif rolün kırılmasına yardımcı olabilir (Murphy, 2000: 56).

TES'i böylesine büyük bir olgunun muhtemel zararlarından korumak amaçlı bazı küreselleşme karşıtı düşünceler anlaşılabilir. Diğer taraftan bu sürecin faydalı olabileceği görüşü de dikkate alınması gereken bir konudur. Oktay ve Esmer'in (2008: 91), "bir taraftan küreselleşmenin tehdit oluşturabilecek unsurları için önemler almak, diğer taraftan küreselleşmenin avantajlarını kullanabilecek bireyler yetiştirmek" biçimindeki önerileri, bu konuda bir orta yol bulması ve her iki tarafın da aşırı olması muhtemel düşüncelerinin olumsuz etkisinden kurtarması açısından tutarlı görünmektedir. Oktay ve Esmer'in (2008: 88) "eğitimde hem evrensel hem de milli değerleri olan bir yapı" oluşturma düşüncesi ise bu konuya en güzel örnektir. Bu noktada yapılması gereken "küreselleşme sürecini reddetmek ya da kabul etmek yerine, tehditler karşısında gerekli ve yeterli önemleri alarak, kültürel değerlerini içselleştirmiş ve evrensel değerlere açık bireyler yetiştirmek" olmalıdır. Mantıklı görünen bu ikinci öneride belirsiz olan nokta, bireyleri küreselleşme rüzgârına karşı korumada reçete olarak sunulan "kültürel değerlerin" kapsamıdır. Kültürel değerleri oluşturan kültür unsurlarının her birinin dikkate alınarak sürece dahil edilmesi yaşamsal bir önem arz etmektedir.

Burada küreselleşmeyi doğru anlamak ve yapılacak etkinlikleri bu anlayış çerçevesinde düzenlemek yapılacak en doğru hamle olacaktır. Küreselleşme olgusunu doğru anlamak yerine onu her derde deva veya aksine bir sömürü tezgâhı olarak görmek, bu olguyu değerlendirmeye yönelik bilim dışı bir çabadır. (Kutluer, 2006:28). "Her değeri özelleştirmek, katılığa, durgunluğa, kireçlenmeye yol açar. Her değeri araçsallaştırmak ve göreceleştirmek de anlamsızlığa yol açar. Aradaki denge iyi korunmalıdır" (Ünder 2008:239).

Tüm bu küreselleşme tartışmaları bağlamında Ülkemizin Avrupa Birliği'ne (AB) üyelik süreci de düşünüldüğünde yeni bir siyasi, ekonomik ve kültürel oluşum olan AB'ye uyum amacıyla toplumsal yaşamda ve toplumsal sistemlerde oldukça kapsamlı değişimlerin gerçekleştirilmesinin zorunlu olduğu bir dönemde, eğitim basamaklarında yapısal düzenlemelerin yapılması ve bu düzenlemeler doğrultusunda eğitim programlarının geliştirilmesi gereksinimi vardır. (EPÖPK, 2005) Dolayısıyla da genelde kamu politikasının ve özelde eğitim politikalarının

belirlenmesinde, ulusal dinamikler kadar, dış dinamikler olarak ifade edilebilecek küresel etkileri incelemek gerekmektedir. Son çeyrek yüzyılda, kamu/eğitim politikalarına müdahale eden aktörler arasında IMF, Dünya Bankası, OECD gibi küresel örgütler ile AB gibi birlikler bulunmaktadır(Tural, 2008: 50).

Küreselleşmenin AB eğitimine yansımaları Bologna süreci ve serbest dolaşım olgularıyla açıklamaya çalışan Oktay, (2008:89) UNESCO tarafından desteklenen ve barış kültürü oluşturmada küresel bir hareket olan “yaşayan değerler eğitiminin (Living Values Education)” kişisel ve sosyal olmak üzere 12 değeri ön planda tuttuğunu belirtir. (LVE,2004 akt: Oktay, 2008:92):

1-İşbirliği	7-Barış
2-Özgürlük	8-Saygı
3-Mutluluk	9-Sorumluluk
4-Dürüstlük	10-Samimiyet
5-Alçak gönüllülük	11-Hoşgörü
6-Sevgi	12-Birlik

Eğitimin küreselleşmenin etkilerine karşı refleksler geliştirmesini savunan bu kadar görüşe rağmen eğitimin kendisi de toplumsal değişimin nedenlerinden biri olabilir ve toplumsal değişimde öncelik kazanması toplumdaki topluma farklıdır. Eğitim ile toplumsal değişim arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışan dört temel görüşten söz edebiliriz. Bunlardan birincisi eğitimi toplumsal değişimi sağlayıcı en önemli kurumlardan biri olarak gören yeniden oluşumcu (Counts, 1932) ve modernist (Inkeles, 1969; Inkeles ve Smith, 1974; Schultz, 1963; Harbison ve Myers, 1964) görüşlerdir. İkinci görüşe göre ise eğitim mevcut toplumsal, ekonomik ve politik düzenin ayrılmaz bir parçasıdır. Marksist yapısal fonksiyoncular olarak tanımlanan ve Avrupa’da başlıca Althusser (1971) ve Amerika Birleşik Devletleri’nde Bowles ve Gintis (1976) tarafından temsil edilen bu görüşün savunucuları eğitimi, toplumdaki hakim sınıf ve grupların kendi kültür ve yaşam

biçimlerini toplumun diğer kesimlerine kabul ettirecek “devletin ideolojik bir organı” olarak görmektedir. Üçüncü görüşü savunanlar, eğitimi hakim sınıfların kendi çıkarlarına hizmet eden ve onları koruyan bir vasıta olarak görürler. Fakat, ikinci görüşten farklı olarak eğitim kurumlarının hakim kültür ve kurumları yeniden üretirken biraz da olsa toplumsal değişmeye yol açacak bağımsızlıklarından söz ederler. Bu görüş, Apple (1979), Anyon (1980), Bernstein (1977), Giroux (1983) ve Willis (1977) gibi Yeni-Marksist akademisyenler tarafından savunulmaktadır. Dördüncü görüşe göre ise toplumsal değişmelerin eğitimi belli bir yönde değişmeye zorladığı gibi, eğitim yoluyla toplumun istenen ya da planlanan yönde değiştirilmesinin de mümkün olduğunu savunmaktadır. Ancak bu değişme toplumdaki diğer toplumsal, ekonomik ve politik kurumların aynı anda, aynı istikamette değişiyor olmasına bağlıdır. Dewey (1937) tarafından benimsenen bu görüş Türkiye örneğine çok uygun düşmektedir. Dolayısıyla, kendisinden bazen toplumsal değişmeye karşı bir refleks geliştirmesi beklenen, eğitim toplumsal değişme meydana getirebilir ya da toplumsal değişmeye sebep olabilir. (Eskicumalı, 2003)

Küreselleşme olgusuyla birlikte gündeme gelen yeni yaklaşımlar, dünyada olduğu gibi ülkemizde de, eğitimin teorik ve uygulama boyutlarını derinden etkilemiştir. Bu yaklaşımlar, bireysellik (Öztürk, 2001), yapılandırmacılık, öğrenen merkezli eğitim, çoklu zekâ kuramı, yaşam boyu eğitim vb. şeklinde özetlenebilir. Eğitime yeni perspektifler ve kavramlar getiren bu yaklaşımlar, eğitim sistemlerini, dayandıkları temelleri aşındırarak değişime zorlamamaktadır. Bu yeni paradigmlar, yapı ve işleyişi ile pozitivist felsefe ve geleneğin egemen olduğu TES’de topyekun bir değişimi, yani dönüşümü zorunlu kılmaktadır (Özden,1999:13).

Hazırlıksız yakalandığı bu süreçte, Türkiye, henüz sanayi toplumunun insan modelini belirleyemeden, küreselleşme ile paralel olarak bilgi çağının şokuna yakalanmıştır (Özden, 1999). Beklemediği ve hazır olmadığı bu şokla sarsılan MEB, bunu karşılamak üzere 2002 yılından itibaren eğitimde reform olarak adlandırdığı değişim çabalarına girişmiştir (Karagözoğlu, 2005). Bunun sonucunda,

2004 yılında ilköğretim birinci kademe öğretim programları yeniden düzenlenerek, bir yıllık pilot uygulamadan sonra, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Türkiye çapında uygulamaya geçilmiştir. Başta Avrupa Birliği (AB) olmak üzere, gelişmiş ülke eğitim sistemleri dikkate alınarak düzenlenen bu programlar, öğrenciyi merkeze alan, ilerlemecilik eğitim felsefesine dayanan, yapılandırmacılığı ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi temel alan, bireysel farklılıklara önem veren çağdaş bir anlayışla hazırlandığı iddiasındadır (Gözütok ve diğerleri, 2005). Arslan (2005), bu çabayı, MEB'in, modernleşme sürecinin davranışçı yaklaşımından, yapılandırmacı anlayışa geçmesi olarak adlandırmaktadır. Buradan hareketle YİP bağlamındaki dönüşüm adımları, MEB'in bilgi çağı ve küreselleşmeye cevabı veya vaziyet alışı olarak değerlendirilebilir.

Ancak MEB tarafından reform olarak sunulan bu değişim çaba ve çalışmaları, önemli tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Bu süreçte, özellikle akademik çevrelerde beklenen desteği bulamayan YİP'e yönelik çok değişik kaygı ve kuşku dile getirilmektedir. YİP bağlamında gündeme gelen yapılandırmacılık, Çoklu Zeka Kuramı (ÇZK) ve öğrenen merkezli eğitime yönelik tartışmalar, bir anlamda, toplum-birey, öznelik-nesnellik, modernizm-postmodernizm ve pozitivism-postpozitivism/ yorumsamacılık çatışmaları olarak da değerlendirilebilir.

Yapılan değişim çalışmalarını eleştiren akademik çevreler, YİP ile gündeme gelen yapılandırmacılık, çoklu zekâ kuramı ve öğrenen merkezli eğitim gibi yeni yaklaşımları, "yüzeysel" (Erdoğan, 2008), "moda akımlar" (Baykal, 2008) ve "sahte inciler" (Özdem, 2008) gibi sıfatlarla nitelendirmektedirler. Bu konuyu "küreselleşen eğitimin yeni müfredatı, ulusal tarih ve kültürde anlam kaybıyla, türdeşliğe karşı farklılığı ve çeşitliliği öne çıkarmakta, aynı zamanda tüm dünyaya Amerikan modelinin bireyci yaklaşımı ve öğretim yöntemleriyle yayılmaktadır." sözleriyle ifade eden Lee (2002, akt: Sayılan, 2007: 66) yapılan çalışmalarda uyarılama adına gerekli özenin gösterilmediği ve kültürel farklılıkların görmezden gelindiğinin bir bakıma tesbitini yapar.

Bu yenilik çalışmalarını yürüten kesimi yeni liberal akım olarak ifade eden Sağdıç'a (2007) göre yeni eğitim programının "yeni liberal" olarak tanımlanan

siteme tam uyum ve bu sistemin devamını sağlayacak bireyleri yetiştirmeyi hedef alan bir yapıda oluştuğunu söylemek mümkündür (Akt Tural, 2008: 58). Fakat bu yorumun da hazırlanan programı değil de, her ne kadar yetiştirilecek bireylerle ifade edilse de, programı hazırlayanları eleştirmeye yönelik oluşu da dikkat çekicidir.

Hazırlanan eğitim programının özelliklerine yönelik ise yapılabilecek en önemli eleştiri belki de dayandığı felsefe ve uygulanacağı toplumun kültürel özellikleri ile ilgilidir. Eğitim programlarının niteliği ve uygulama ilkeleri temel alınan eğitim felsefesine göre belirlenir. Eğitim programının dayandığı eğitim felsefesinin de toplumdaki genel öz değerleri, anlayış ve davranış özelliklerini dikkate alması okul ve toplum arasındaki uyumun bir gereğidir. Çağdaş toplumsal yaşam anlayışı ve buna uygun eğitim uygulamaları çeşitliliğin birlikteliğini ön plana çıkarmaktadır. Bu anlamda YİP'in yapılandırmacılık gibi tek bir yaklaşımı temel alınması ve uygulama ilkelerinin sadece bu anlayışa dayandırılması eğitim-öğretim etkinliklerinde bireysel farklılıklara uygun bir çeşitliliği sınırlandırmakta, bu da öğretmenin belli kalıplar içerisinde hareket etmesine neden olmaktadır. (EPÖPK, 2005)

Bir sosyal bilim alanı olması açısından eğitim sistemi; ekonomik, hukuk, siyaset, kültür vb. toplumsal sistemlerde olduğu gibi dinamik süreçler bütünüdür ve bu süreçler diğer toplumsal sistemlerde oluşan gelişme ve değişimler ile gereksinimlerden etkilenir ve ürünleri ile diğer toplumsal sistemlerin üretkenlik, verimlilik gibi işleyiş özelliklerini etkiler. Bu nedenle, toplumda kendi iç dinamikleri ve dış etmenlerle ortaya çıkan yeni gereksinimler doğrultusunda eğitim programlarının geliştirilmesi doğal bir süreçtir. Ancak bu sürecin ekonomi, hukuk, siyaset, kültür gibi tüm bileşenlerinin birlikte ele alınması zorunludur. (EPÖPK, 2005)

Sonuç olarak TES'de uygulanacak her program geliştirme etkinliğinde toplumun değer yargıları göz önünde bulundurulmalı ve sosyal bilim alanlarının her biri göz önünde bulundurulmalı ve bu alanlarda da aynı yönde geliştirmelere giderek adımlar atılmalıdır. Her toplumun kendine has özellikleri olduğu da, bu

özellikleri görmezden gelircesine küreselleşmeye feda edilmesi de eğitimde yapılacak program geliştirme uygulaması açısından yetersiz belki de yanlış bir hamle olacaktır. Toplum olarak kültürel yapımızla çatışmayan, toplumun iç dünyasında ve günlük yaşamında yüzyıllardır yer etmiş olguların farkında olan ve aynı zamanda toplumsal olarak bu zamana kadar ıskalamış olduğumuz sistematik düşünce ve tekniğin en iyi şekilde dahil edildiği küresel konjonktürü de yakalamış bir eğitim sistemi ve bunun uygulamadaki yansıması olacak bir eğitim programı oluşturmak yapılması gereken en doğru uygulama adımdır.

2.11. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri

Türkiye, öğretmen yetiştirmede önemli bir deneyime sahiptir (Akyüz, 2001; Bibbaşoğlu, 1995; Duman, 1991). Ancak bu konuda uzun yıllar süren kararlı bir politika izlenememiştir. İlk ve ortaöğretime öğretmen yetiştirmede zaman içerisinde çok çeşitli politikalar izlenmiş ve farklı uygulamalar yapılmıştır. Burada öğretmen yetiştirme tarihine girmeden, daha çok öğretmen yetiştirmede eğitim fakültelerinin gelişim seyri ve bu fakülterlerde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yer verilmiştir. Bu bağlamda, çeşitli uygulama ve modellerden sonra 1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı YÖK kanunu ile 1989'da yürürlüğe giren (Kızılcıoğlu, 2006) öğretmen yetiştirmede sadece halen yürürlükte olan dört yıllık model üzerinde durulmuş; 1996 ve 2006 revizyon çalışmalarına değinilmiştir.

Böylece ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerini eğitim fakülteleri ilköğretim bölümü; ortaöğretime de eğitim fakülteleri ortaöğretim bölümü ile fen-edebiyat fakültesi mezunlarına yönelik düzenlenen tezsiz yüksek lisans ile öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır. Ancak daha sonra tezsiz yüksek lisans uygulaması kaldırılarak, bunun yerine fen-edebiyat fakültesi mezunlarına yönelik pedagojik formasyon uygulaması başlatılmıştır.

Türkiye'de ilköğretimde yeni bir düzenlemeye gidilince, bu öğretim kademesine öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurum olan Yükseköğretim Yürütme

Kurulu, 04.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararı ile eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma süreci başlatılmış ve bu çerçevede 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren yeniden düzenlenen öğretmen yetiştirme programları uygulamaya konmuştur. Yeniden yapılanma çalışmalarında, eğitim fakültelerinin ilköğretime öğretmen yetiştiren programları, 1997-1998 eğitim-öğretim yılında başlanan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasının taleplerini karşılayacak biçimde şekillendirilmiştir.

Bu zaman zarfında uygulamadan gelen veriler ışığında, YÖK, eğitim fakülteleri yönetici ve öğretim elemanlarının da görüşlerini alarak, konu tekrar ele alınmış ve programlarda güncelleme çalışmaları başlatmıştır. Bu çalışmaların gereği olarak, eğitim fakülteleri dekanlıklarının görüşleri de dikkate alınarak, eğitim fakülteleri öğretim üyelerinden 25 kişilik program yenileme grubu oluşturulmuştur. MEB'den iki üst düzey yetkilinin de katılımıyla, 5-11 Mart 2006 tarihleri arasında 7 gün süreli "Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayı" düzenlenerek yeni öğretmen yetiştirme program taslakları hazırlanmıştır. Taslak programlar, görüşleri alınmak üzere eğitim fakülteleri dekanlıklarına gönderilmiştir. Fakülterden gelen görüş ve öneriler "Eğitim Fakültelerini Geliştirme Komisyonu" tarafından titiz bir çalışma ile değerlendirilerek Eğitim fakültelerinin ilköğretime öğretmen yetiştiren bölümlerinde yürütülen öğretmen yetiştiren programlarına son şekli verilmiş, 21 Temmuz 2006 tarihli YÖK Genel Kurulunda uygulama için olur alınmıştır. Böylece, programlardaki yan alan uygulaması kaldırılmış ve öğretmen yetiştirme programlarında çakılı ders uygulaması esnetilerek; fakülterle, programların yaklaşık %30 oranında dersleri belirleme yetkisi verilmekte, seçmeli ders olanağı artırılmaktadır. Yeni programların en önemli özelliklerinden biri de, genel kültür derslerinin oranlarının arttırılmasıdır. Bu değişikliğin amacı, üniversite düzeyinde yetiştirilen öğretmen adayına aydın bir kişide bulunması gereken entellektüel donanımı kazandırmaktır. Genel kültür dersleri olarak, Bilim Tarihi, Türk Eğitim Tarihi, Felsefeye Giriş gibi dersler konulmuştur. Programın esnek yapısı nedeniyle, fakülterle, farklı genel kültür dersleri de okutabilecekler ve bu dersleri zaman içinde

değiştirilebileceklerdir. Öğretmen yetiştirme programlarındaki başlıca yenilikler şunlardır:

- Programlar oransal olarak, % 50-60 alan bilgisi ve becerileri, %25-30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, % 15-20 genel kültür derslerini içermektedir.
- Yeni programlarda, yan alan uygulamasına, ihtiyacın ortadan kalkması nedeniyle son verilmiştir. Yeni uygulama ile, öğretmen adayının kendi alanında daha derinlemesine eğitim görerek yetişmesi mümkün olabilecektir.
- Öğretmen yetiştirme programlarında çakılı ders uygulaması esnetilerek; fakültelere, programların yaklaşık %30 oranında dersleri belirleme yetkisi verilmekte, seçmeli ders olanağı artırılmaktadır.
- Öğretmen adaylarına; birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve YİBO'larda okul uygulaması yapabilme fırsatı verilmektedir.
- Yeni programların en önemli özelliklerinden biri de genel kültür derslerinin oranlarının arttırılmasıdır. Bu değişikliğin amacı, üniversite düzeyinde yetiştirilen öğretmen adayına aydın bir kişide bulunması gereken entellektüel donanımı kazandırmaktır. Belli düzeyde genel kültüre ve bilişim teknolojisine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olan, bilimsel araştırma yapabilen ve yapılan araştırmalardan yararlanabilen, çok yönlü bir öğretmen adayı, çağdaş eğitimin gereklerini yerine getirmede daha başarılı olacak, öğretmenin bu niteliği, yetiştirdiği öğrencilerin geleceğe hazırlanmasında olumlu yansımalar sağlayacaktır. Genel kültür dersleri olarak, Bilim Tarihi, Türk Eğitim Tarihi, Felsefeye Giriş gibi dersler konulmuştur. Programın esnek yapısı nedeniyle, fakülteler, farklı genel kültür dersleri de okutabilecekler ve bu dersleri zaman içinde değiştirilebileceklerdir.
- Öğretmen yetiştirme programlarına "Topluma Hizmet Uygulamaları" adlı yeni bir ders konulmuştur. Tüm programlar için zorunlu olan bir yarıyılık bu derste, öğrenciler, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlayacaklardır. Ayrıca, bu ders kapsamında; öğrencilerin, panel,

konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılması özendirilecektir. Öğrencinin bu çalışmalarındaki başarısı, “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersinde kredili olarak değerlendirilecektir.

Programların Uygulanması ile İlgili Esaslar:

1. Programlar, 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren, 1.sınıflardan başlanarak uygulanacak, diğer sınıflar eğitimlerini, başladıkları programla sürdüreceklendir.
2. Programda yer alan (*) işaretli dersler, ilgili yarıyılın tüm öğrencileri için zorunludur. Fakülte yönetimi, bu ders yerine, farklı bir ders tercihi yapabilecektir.
3. Programda yer alan (**) işaretli ders, tüm programlar için ortak olup ders tanımında belirtildiği gibi, bir yarıyıl boyunca öğrencinin yapacağı Topluma Hizmet Uygulamaları sonucunda değerlendirilecektir. Fakülteler, eski programa göre eğitimlerini sürdürecektir öğrenciler için de adı geçen dersi programa koyabilirler. Bu durumda ders, 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren uygun olan bir dönemde okutulmaya başlanacaktır.
4. Seçmeli dersler, öğrencilerin ilgi alanları ve fakültenin öğretim elemanı durumuna göre bir veya birden fazla ders olarak belirlenebilir.
5. Zorunluluk olmadıkça, derslerin yıllarının değiştirilmemesine özen gösterilmelidir. Ancak gerekli görüldüğünde, derslerin yarıyılları değiştirilebilecektir.
6. Bir dersin tamamlayıcısı niteliğindeki laboratuvar uygulamaları, programda farklı ders olarak yer almıştır. Fakülteler bu dersleri, aynı kod altında, dersin uygulaması olarak gösterebileceklerdir.
7. 1.Sınıfa (I. ve II.yarıyıl) ait ders tanımlarıyla ilgili bir ön çalışma, ders programları ile birlikte verilmiştir. Dekanlıklar, ilk iki yarıyıl için verilen programda, yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bir değişiklik yapmaları halinde, ilgili kurullarında son

şeklini verdikleri programlarını (yalnız I. ve II. yarıyıl), en geç 18 Eylül 2006 tarihine kadar Rektörlükleri aracılığıyla, Yükseköğretim Kurulu'na gönderecekler ve onay alındıktan sonra uygulamaya geçebileceklerdir. Gönderilen programın ilk iki yarıyılına ait kısımda YÖK'ün gönderdiği programın aynen uygulanması durumunda herhangi bir onay söz konusu değildir.

8. Tüm programlarla ilgili ders tanımı çalışması tamamlandığında, oluşturulacak program kitapçığı fakültele gönderilecektir. Bu süreç tamamlandığında, Dekanlıklar, seçmeli dersleri belirleyerek ilgili kurullarında son şeklini verecekleri programları, Rektörlükleri kanalıyla Yükseköğretim Kurulu'na gönderecekler ve onay alındıktan sonra uygulamaya geçebileceklerdir (YÖK, 2008; Küçükahmet, 2007; Kızılcıaoğlu, 2006; İlhan, 2007; <http://www.memurlar.net>; <http://www.msxlab.org>).

Bünyesinde öğretmen yetiştiren eğitim fakültesi barındıran üniversitelerin listesi aşağıdaki gibidir (YÖK, 2011).

Tablo 1: Öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri ve bağlı oldukları üniversiteler

	Üniversite	Fakülte	Kamu /Vakıf
1	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
2	Adıyaman Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
3	Adnan Menderes Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
4	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
5	Ağrı Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
6	Ahi Evran Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
7	Akdeniz Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
8	Aksaray Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
9	Amasya Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
10	Anadolu Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
11	Artvin Çoruh Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
12	Atatürk Üniversitesi	Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi	Kamu
13	Balıkesir Üniversitesi	Necatibey Eğitim Fakültesi	Kamu
14	Bayburt Üniversitesi	Bayburt Eğitim Fakültesi	Kamu
15	Boğaziçi Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
16	Celal Bayar Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
17	Cumhuriyet Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu

Tablo 1 (Devam): Öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri ve bağlı oldukları üniversiteler

18	Çanakkale Onsekiz Mart Üni.	Eğitim Fakültesi	Kamu
20	Dicle Üniversitesi	Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi	Kamu
21	Dokuz Eylül Üniversitesi	Buca Eğitim Fakültesi	Kamu
22	Dumlupınar Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
23	Ege Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
24	Erciyes Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
25	Erzincan Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
26	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
27	Fırat Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
28	Gazi Üniversitesi	Gazi Eğitim Fakültesi	Kamu
29	Gaziantep Üniversitesi	Gaziantep Eğitim Fakültesi	Kamu
30	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
31	Giresun Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
32	Hacettepe Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
33	Hakkari Üniversitesi	Hakkari Eğitim Fakültesi	Kamu
34	Harran Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
35	İnönü Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
36	İstanbul Üniversitesi	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	Kamu
37	Kafkas Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
38	Kahramanmaraş Sütçü İmam Ün.	Eğitim Fakültesi	Kamu
39	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Fatih Eğitim Fakültesi	Kamu
40	Kastamonu Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
41	Kırıkkale Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
42	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Muallim Rifat Eğitim Fakültesi	Kamu
43	Kocaeli Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
44	Marmara Üniversitesi	Atatürk Eğitim Fakültesi	Kamu
45	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
46	Mersin Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
47	Muğla Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
48	Mustafa Kemal Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
49	Muş Alparslan Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
50	Niğde Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu

Tablo 1 (Devam): Öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri ve bağlı oldukları üniversiteler

51	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
52	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
53	Pamukkale Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
54	Rize Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
55	Sakarya Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
56	Selçuk Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
57	Siirt Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
58	Sinop Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
59	Trakya Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
60	Uludağ Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
61	Uşak Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
62	Yıldız Teknik Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
63	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Kamu
64	Zonguldak Karaelmas Üniversitesi	Ereğli Eğitim Fakültesi	Kamu
65	Ankara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Fakültesi	Kamu
66	Başkent Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Vakıf
67	Bilkent Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Vakıf
68	Gazikent Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Vakıf
69	İstanbul Aydın Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Vakıf
70	Maltepe Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Vakıf
71	Ufuk Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Vakıf
72	Yeditepe Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Vakıf
73	Mevlana Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Vakıf
74	Fatih Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Vakıf
75	Zirve Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Vakıf

Kaynak: www.yok.gov.tr

Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, 2007 yılındaki uygulamadan sonra, bölümlere göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu bakımdan burada her bölümün ders programını vermek yerine, bir örnek olması

bakımından sadece İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalına ait sekiz yarıyılık ders listesi verilmiştir.

Tablo 2: Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD I. Yarıyıl Ders Programı

I. YARIYIL					
	Kod	Ders Adı	Teorik	Uygulama	Kredi
A	İSÖ 111	Temel Matematik I	2	0	2
A	İSÖ 113	Genel Biyoloji	2	0	2
A	İSÖ 115	Uygurlık Tarihi	2	0	2
GK	İSÖ 119	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2
GK	AİT 109	Atatürk İlk. ve İnk. Tarihi I	2	0	2
GK	ENF 103	Bilgisayar I	2	2	3
MB	EĞT 191	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
GK	YDA 107	Yabancı Dil I (Alm)	3	0	3
	YDA 107	Yabancı Dil I (Fr)			
	YDA 107	Yabancı Dil I (İng)			
TOPLAM			18	2	19

Tablo 3: Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD II. Yarıyıl Ders Programı

II. YARIYIL					
	Kod	Ders Adı	Teorik	Uygulama	Kredi
A	İSÖ 112	Temel Matematik II	2	0	2
A	İSÖ 114	Genel Kimya	2	0	2
A	İSÖ 116	Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2
A	İSÖ 118	Genel Coğrafya	2	0	2
GK	AİT 110	Atatürk İlk. ve İnk. Tarihi II	2	0	2
GK	ENF 104	Bilgisayar II	2	2	3
GK	İSÖ 120	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
MB	EĞT 191	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
GK	YDA 107	Yabancı Dil II (Alm)	3	0	3
	YDA 107	Yabancı Dil II (Fr)			
	YDA 107	Yabancı Dil II (İng)			
TOPLAM			20	2	21

Tablo 4: Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğrenenliği ABD III. Yarıyıl Ders Programı

III. YARIYIL					
	Kod	Ders Adı	Teorik	Uygulama	Kredi
A	İSÖ 213	Türk Dili I: Ses ve Yapı Bilimi	2	0	2
A	İSÖ 211	Genel Fizik	2	0	2
A	İSÖ 221	Müzik	1	2	2
A	İSÖ 223	Beden Eğitimi ve Spor Kültürü	1	2	2
A	İSÖ 215	Fen ve Teknoloji Lab Uyg. I	0	2	1
A	İSÖ 217	Çevre Eğitimi	2	0	2
GK	İSÖ 219	Felsefe	2	0	2
GK	İSÖ 227	Sosyoloji	2	0	2
MB	EĞT 291	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
TOPLAM			15	6	18

Tablo 5: Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğrenenliği ABD IV. Yarıyıl Ders Programı

IV. YARIYIL					
	Kod	Ders Adı	Teorik	Uygulama	Kredi
A	İSÖ 214	Türk Dili II: Cümle ve Met. Bilg.i	2	0	2
A	İSÖ 218	Çocuk Edebiyatı	2	0	2
A	İSÖ 228	Türkiye Coğrafyası ve jeopolitiği	3	0	3
A	İSÖ 224	Sanat Eğitimi	1	2	1
A	İSÖ 220	Fen ve Teknoloji Lab Uyg. II	0	2	1
A	İSÖ 222	Müzik Öğretimi	1	2	2
A	İSÖ 212	Beden Eğt. ve Oyun Öğretimi	1	2	1
A	İSÖ 216	Güzel Yazı Teknikleri	1	2	2
GK	İSÖ 230	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
MB	EĞT 292	Öğretim Tekn. ve Mat. Tasar	2	2	3
TOPLAM			15	12	21

Tablo 6: Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğremeniği ABD V. Yarıyıl Ders Programı

V. YARIYIL					
	Kod	Ders Adı	Teorik	Uygulama	Kredi
A	İSÖ 313	Fen ve Teknoloji Öğretimi I	3	0	3
A	İSÖ 315	İlkokuma Yazma Öğretimi	3	0	3
A	İSÖ 317	Hayat Bilgisi Öğretimi	3	0	3
A	İSÖ 319	Matematik Öğretimi I	3	0	3
A	İSÖ 311	Drama	2	2	3
MB	EĞT 391	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
MB	EĞT 393	Sınıf Yönetimi	2	0	2
TOPLAM			19	2	20

Tablo 7: Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğremeniği ABD VI. Yarıyıl Ders Programı

VI. YARIYIL					
	Kod	Ders Adı	Teorik	Uygulama	Kredi
A	İSÖ 314	Fen ve Teknoloji Öğretimi II	3	0	3
A	İSÖ 316	Türkçe Öğretimi	3	0	3
A	İSÖ 318	Sosyal Bilgiler Öğretimi	3	0	3
A	İSÖ 320	Matematik Öğretimi II	3	0	3
A	İSÖ 312	Erken Çocuk Eğitimi	2	0	2
GK	İSÖ 310	Topluma Hizmet Uyg.	1	2	2
MB	EĞT 384	Okul Deneyimi I	1	4	3
TOPLAM			16	6	19

Tablo 8: Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğrenenliği ABD VII. Yarıyıl Ders Programı

VII. YARIYIL					
	Kod	Ders Adı	Teorik	Uygulama	Kredi
A	İSÖ 411	Görsel Sanat Öğretimi	1	2	2
A	İSÖ 415	Din Kült. ve Ahlak Bilg. Öğretimi	2	0	2
A	İSÖ 413	Trafik ve İlk Yardım	2	0	2
A	İSÖ 417	Atatürk İlkelerinin Tarihi Temelleri	2	0	2
GK	İSÖ 419	Etkili İletişim	3	0	3
MB	EĞT 493	Öğretmenlik Uygulaması I	2	6	5
MB	EĞT 497	Rehberlik	3	0	3
MB	EĞT 483	Eğitim Sosyolojisi	2	0	2
TOPLAM			16	6	19

Tablo 9: Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğrenenliği ABD VIII. Yarıyıl Ders Programı

VIII. YARIYIL					
	Kod	Ders Adı	Teorik	Uygulama	Kredi
A	İSÖ 412	Birleştirilmiş Sınıf Öğretimi	2	0	2
GK	İSÖ 416	Türk Eğitim Tarihi	2	0	2
GK	İSÖ 418	İlköğretimde Kaynaştırma	2	0	2
MB	EĞT 498	Öğretmenlik Uygulaması II	2	6	5
MB	EĞT 492	Türk Eğt. Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
A		Seçmeli I (Alan)	2	0	2
	İSÖ 426	Türkiye Cumhuriyeti Tarihi			
	İSÖ 428	İnsan İlişkileri ve İletişim			
	İSÖ 430	Türk Demokrasi Tarihi			
	İSÖ 432	Atatürk Dönemi Türk Dış pol.			
MB		Seçmeli I (Meslek Bilgisi)	2	0	2
	EĞT 498	Eğitim Felsefesi			
	EĞT 482	Eğitimde Program Geliştirme			
	EĞT 484	Eğitim Denetimi			
TOPLAM			14	6	17

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistikî çözümlene tekniklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3. 1. Araştırma Modeli

Üniversitelerin eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerinin; öğretmen, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma, nicel karakterli, survey (tarama) modelinin kullanıldığı betimsel nitelikte bir çalışmadır. Survey (tarama) modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır. Araştırmaya konu olan olay, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009: 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Siirt ve Dicle üniversitelerinin eğitim fakültelerinde 2010-2011 eğitim - öğretim yılında öğrenim gören son sınıf öğrencileri ile bu fakültelerde görev yapan öğretim elemanları ve bu üniversitelerin bulunduğu Siirt ve Diyarbakır illerinde görev yapan ortaöğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise, ilgili evrende yer alan ve araştırmanın veri toplama ölçeğini cevaplamayı kabul eden gönüllü öğrenciler, öğretim elemanları ve öğretmenlerden oluşturulmuştur. Evrende yer alan öğrenci, öğretim elemanı ve öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğrenci, Öğretmen ve Öğretim Elemanlarının Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler		Öğrenci		Öğretmen		Öğretim Elemanı	
		N	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız /Kadın	143	38,1	169	48,1	20	41,7
	Erkek	232	61,9	182	51,9	28	58,3
	Toplam	375	100,0	351	100,0	48	100,0
Branş	Fen-Matematik	86	22,9	64	18,1	19	39,6
	Sosyal Alanlar	267	71,2	228	64,6	23	47,9
	Diğerleri	22	5,9	59	16,7	6	12,6
	Toplam	375	100,0	351	100,0	48	100,0
Kıdem (Yıl)	1-5	-	-	24	6,8	15	30,8
	6-10	-	-	106	30,0	14	28,0
	11-15	-	-	62	17,6	19	38,0
	16-20	-	-	106	30,6	-	-
	21 ve Üstü	-	-	53	15,0	-	-
	Toplam	-	-	351	100,0	48	100,0
Unvan	Öğretim Üyesi	-	-	-	-	8	16,7
	Öğrt.Elemanı	-	-	-	-	40	83,3
	Toplam					48	100,0

3. 3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı (ölçek) ile elde edilmiştir. Veri toplama aracının hazırlanmasında aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

Öncelikle, ilgili yerli ve yabancı alanyazın taranarak, konunun teorik çerçevesi çıkarılmıştır. Sonra konuyla ilgili sorunları genel anlamda belirleyebilmek amacıyla Siirt üniversitesi eğitim fakültesinde görev yapan üç ve Dicle üniversitesi eğitim fakültesinde görev yapan üç eğitim bilimci öğretim elemanı ile sözü geçen fakültelerde öğrenim gören on öğrenci (Siirt üniversitesi eğitim fakültesinden beş ve Dicle üniversitesi eğitim fakültesinden beş öğrenci) ve yine Siirt ve Diyarbakır

ilerinden her birinden üçer olmak üzere toplam altı öğretmenle görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler ve ilgili literatür taramasından, veri toplama aracının madde havuzu çıkarılmıştır.

Alanyazın taraması ile öğretim elemanı, öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşme kayıtlarından hareketle hazırlanan veri toplama ölçeğinde beşi kişisel bilgiler ve 40'ında eğitim fakültelerinde okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB) ders içeriklerine yönelik madde yer almıştır. Sonra bu havuzdaki maddeler, Siirt ve Dicle üniversitelerindeki eğitim fakültelerinde görev yapan dört eğitim bilimci ve dört de Türkçe öğretim üyesine sunularak, kapsam geçerliği, açıklık ve anlaşılabilirlik vb. bakımlardan değerlendirmeleri alınmıştır. Sözü geçen eğitim bilim ve Türkçe öğretim üyelerinin değerlendirmeleri sonucu uygun bulunmayan dört madde çıkarılmıştır. Böylece beşi kişisel ve 36'sı da eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerine yönelik maddeden oluşan ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmış ve ölçek, güvenilirliğin sağlanması için pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmanın veri toplama ölçeğinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, pilot uygulama, araştırmaya dâhil edilmeyen öğrenci, öğretim elemanı ve öğretmenlere ulaşmak için Elazığ ilindeki okullarda görev yapan ortaöğretim öğretmenleri ile bu ilde bulunan Fırat Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Taslak ölçek pilot uygulamada, ölçeği cevaplamayı kabul eden toplam 90 öğrenci, 36 öğretmen ve 18 öğretim elemanına uygulanmıştır. Bu amaçla toplam 144 ölçek dağıtılmıştır. Ancak pilot uygulamada sonunda, öğrencilerden 74, öğretmenlerden 32 ve öğretim elemanlarından da 15 olmak üzere toplam 121 ölçek geri dönmüştür. Ölçek, beşi kişisel ve 36'sı da eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerine yönelik olmak üzere toplam 41 maddelik bu şekliyle, pilot uygulama için faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizi sonucunda, maddelerden faktör yükleri 0,35 ve üzeri olanlar alınmış; bundan düşük yük değeri taşıyan sekiz madde elenerek, geriye kalan beşi kişisel ve 28'i de görüşlerle ilgili 33 madde için faktör analizi tekrarlanmış ve sonuçlar şöyle elde edilmiştir: Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= 0,656, Barlett= 3637,13 (p<0,05), Cronbach Alpha= 0,841. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükü değer aralığı 0,

37-0,74'tür. Konuyla ilgili alanyazın bilgileri göz önüne alındığında (Büyüköztürk, 2003: 118; Tavşancıl, 2002: 46), bu değerlere sahip ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Böylece beşi kişisel ve 28'i de eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerine yönelik olmak üzere toplam 33 maddelik veri toplama ölçeğine son şekli verilmiştir. Geliştirilmiş olan veri toplama aracı, araştırmanın ekler bölümünde verilmiştir.

Beşi kişisel bilgiler ve 28'i de likert tipi maddelerden oluşan ölçek, aşağıdaki gibi derecelendirilmiştir:

1. Hiç katılmıyorum	1,00 – 1,80
2. Katılmıyorum	1,81 – 2,60
3. Karasızım	2,61 – 3,40
4. Katılıyorum	3,41 – 4,20
5. Tamamen katılıyorum	4,21 – 5,00

3.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılmak üzere geliştirilen ölçme aracının (ölçek) uygulanması 2010-2011 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Uygulamada gönüllülük esas alınmıştır. Bunun amacı, araştırmaya katılanların konuyla ilgili samimi görüşlerini alabilmektir. Uygulamalar, Siirt ilinde bizzat araştırmacı tarafından, diğer illerde ise, ilgili kurumlarda görev yapanlardan yardım alınarak gerçekleştirilmiştir. Örneklem kısmında açıklanan katılımcılara dağıtılan ölçeğin doldurulması sürecinde araştırmanın gerekçesi, amacı hakkında bilgi verilmiş; anlaşılmayan maddeler veya kavramlara yönelik sorular cevaplandırılmıştır. Ölçeğin doldurulması için süre sınırlamasına gidilmemiştir.

3. 5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş ölçekle elde edilen veriler, niceldir. Ölçek, biri 'Kişisel Bilgiler' ve diğeri de eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerine yönelik maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin kişisel bilgiler kısmında yer alan cinsiyet, branş, kıdem ve unvana ilişkin veriler yüzde (%) ve

frekans (f) teknikleri ile çözümlenmiştir. Ölçeğin, ikinci kısmında yer alan, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerine yönelik 28 madde ise, değişkenler dikkate alınmadan aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (s) ile analiz edilip, yorumlanmıştır. Bu maddelerin, değişkenler dikkate alınarak analiz edilmesinde ise, öncelikle homojenlik (Levene) testi uygulanarak, maddelerin homojenliği (parametrikliği) uygulanmıştır. Test sonucunda, homojen (parametrik) maddeler, değişkenin durumuna göre, örneğin homojen ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar "t" testi ve aritmetik ortama-standart sapma ile çözümlenerek, çeşitli başlıklar altında gruplandırılıp yorumlanmıştır. Bu çözümlenme her üç grup (öğretmen, öğretim elemanı ve öğrenciler) için de aynı şekilde yapılmıştır. Maddelerin gruplandırılmasında benzerlikleri esas alınmıştır. Homojen maddelere yönelik üçlü ve daha çoklu karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (F) testi uygulanmış; gruplar arası anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda ise, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testinden yararlanılmıştır.

Yapılan homojenlik testi sonucunda, non-parametrik (homojen olmayan maddeler) ise, ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi (MWU); üçlü ve üzeri karşılaştırmalarda ise, Kruskal Wallis testi (KWH) uygulanmıştır. Gruplar arası anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda ise, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için MWU testi ve Mean Rank (MR)'dan yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretmen, Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

4.1. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerine yönelik görüşleri Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11: Eğitim Fakültelerinde Okutulan ÖMBD’ne Yönelik Öğretmen Görüşleri

Mad.no	Öğretmen Görüşleri	\bar{X}	S
6	ÖMBD içerikleri, Batı (ABD ve AB) kültürünün ürünüdür	3,61	1,23
12	ÖMBD <u>çerik olarak</u> ithal olup, Batı kültürünün hegemonyası (etkisi) altındadır	3,97	1,10
7	ÖMBD içeriklerinin <u>ağırlıklı olarak</u> Batı (ABD ve AB) kültürünün ürünüdür ürünü olması, <u>fahatsız edicidir</u>	3,38	1,03
8	ÖMBD içeriklerinin <u>ağırlıklı olarak</u> ABD başta olmak üzere Batı kültürünün ürünü olması <u>sorun değildir</u>	4,03	1,02
9	Eğitim derslerinin içerikleri, kültür ve tarihimize uygun milli bilgilerden oluşmalı ve yerli düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır	3,22	1,16
10	Eğitim derslerinin içerikleri, evrensel bilgiler ile ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır	3,28	1,15
11	Eğitim derslerinin içerikleri, milli ve evrensel bilgiler ile yerli ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır	3,46	1,21
13	Eğitim sistemimiz <u>yöntem olarak</u> ithal olup, Batı kültürünün hegemonyası (etkisi) altındadır	3,76	1,10
14	Eğitim sistemimiz, bir bütün olarak ABD ve Batı kültürünün hegemonyasından (etkisi) kurtarılmalıdır	3,83	1,07
15	Bir ulusun tam bağımsızlığı; politik, siyasi ve ekonomik bağımsızlığı gerektirdiği gibi, eğitimde de bağımsız olmayı gerektirmektedir.	3,29	1,24
16	Bağımsız, özgün ve milli bir eğitim sistemi için, tarihimizde bize yol gösterecek birçok başarılı örnek bulunmaktadır.	3,14	1,11
17	Bağımsız bir eğitim sistemi için, tarihimizdeki başarılı okul ve eğitim örneklerinin günümüze uyarlanması iyi bir model olabilir.	3,05	1,16
18	Eğitim sistemimizin Batı kültürüne dayalı olması, yetişen genç kuşakların <u>renksiz, iddiasız ve sili kişilikli</u> olmasına yol açmaktadır	3,23	1,19
19	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, derslerde öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu <u>olumsuz etkilemektedir</u>	3,01	1,21
20	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, uygulamada öğretmenlere yol göstermede <u>yardımcı olamamaktadır</u>	3,38	1,22

Tablo 11 (Devam): Eğitim Fakültelerinde Okutulan ÖMBD'ne Yönelik Öğretmen Görüşleri

21	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, <u>geleceğimiz açısından riskler taşımaktadır</u>	3,41	1,17
22	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, öğrencilerin özgün fikirler üretmesini engellemektedir	2,69	1,18
23	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, öğrencilerin ahlak ve değer anlayışlarında sorunlara yol açmaktadır	3,83	0,99
24	Eğitim sistemimiz için, fen ve teknoloji alanlarında, Batı'nın (yabancı ülkelerin) bilim, fen ve teknolojisini aynen alınabilir	3,79	1,08
25	Eğitim sistemimiz için, tarih, edebiyat ve sosyal alanlarda, Batı'dan (ABD, AB ve diğer yabancı ülkelere) içerik ve yöntemler aynen alınabilir	3,83	1,18
26	Fen ve teknoloji alanlarında, eğitim sistemimiz için Batı'nın (yabancı ülkelerin) bilim, fen ve teknolojisini aynen değil; <u>bize uyarlanarak alınmalıdır</u>	3,62	1,11
27	Tarih, edebiyat ve sosyal alanlarda, Batı'dan (ABD, AB ve diğer yabancı ülkelere) içerik ve yöntemler aynen değil; <u>bize uyarlanarak alınmalıdır</u>	3,97	0,98
28	Ülkemizin kültürüne uygun <u>milli bir eğitim teorisi ve modeli</u> oluşturmada birinci görev Milli Eğitim Bakanlığına düşmektedir	3,66	1,14
29	Ülkemizin kültürüne uygun <u>milli bir eğitim teorisi ve modeli</u> oluşturmada birinci görev üniversitelere düşmektedir	3,71	1,08
30	Ülkemizin kültürüne uygun <u>milli bir eğitim teorisi ve modeli</u> oluşturmada öğretmenlerin de yapacağı çok şey vardır	2,97	1,25
31	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, ülkemizin Batılılaşma çabalarının doğal bir sonucudur	3,44	1,16
32	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, bilim, kültür ve sanat alanlarındaki üretim yetersizlikleridir	3,71	1,08
33	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, KPSS'nin bu yöndeki sorularıdır	2,97	1,25
34	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, küreselleşme ve AB gibi nedenlerdir	3,44	1,16

Eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBD'ne yönelik öğretmen görüşlerini gösteren Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin, ÖMBD'nin, Batı kültürünün ürünü (ABD ve AB) olduğu görüşüne 'katıldıkları' ($\bar{x}=3,61$) ve bu durumun "hegemonya" olarak adlandırılmasını da 'katılıyorum'($\bar{x}=3,97$) derecesinde benimsedikleri görülmektedir. Konuyla ilgili olarak ölçekte yer alan maddeleri benimseme derecelerine bakarak öğretmenlerin, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBD'nin Batı ürünü olmasının sebeplerini, "bilim, kültür ve sanat alanlarındaki üretim yetersizlikleri" ($\bar{x}=3,71$), "ülkemizin Batılılaşma çabaları"($\bar{x}=3,44$), "Küreselleşme ve AB" ($\bar{x}=3,44$) şeklinde sıraladıkları söylenebilir. Öğretmenlerin, öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınav olan Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'nin bulunduğu yönündeki maddede (33) ise 'kararsız' ($\bar{x}=2,97$) kalmışlardır. Bu bulgular, öğretmenlerin, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBD'nin Batı kültürünün ürünü olduğu tezini kabul ettikleri ve bunun

başlıca nedeni olarak da, ülkemizin bilim, kültür ve sanat alanlarındaki yetersizlikleri olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenler, ölçekte yer alan, “ÖMBDİ'nin ağırlıklı olarak Batı (ABD ve AB) kültürünün ürünüdür ürünü olması, rahatsız edicidir” şeklindeki maddede 'kararsız' kalmışlardır ($\bar{x}=3,38$). Yine aynı tablo incelendiğinde, öğretmenlerin, ÖMBD içeriklerinin Batı kültürünün ürünü (ABD ve AB) olmasını sorun olarak görmedikleri ($\bar{x}=4,03$) anlaşılmaktadır. Nitekim öğretmenler, bu konudaki “Eğitim derslerinin içerikleri, kültür ve tarihimize uygun milli bilgilerden oluşmalı ve yerli düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır” maddesinde “kararsız” ($\bar{x}=3,22$) kalmış olmaları da, bu yöndeki görüşlerini destekler niteliktedir. Bu bulgular, öğretmenlerin eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBDİ'nin Batı ürünü olarak gördükleri halde bu durumdan rahatsız olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, öğretmenlerin, eğitimin (pedagojinin) ağırlıklı olarak kültürel bir olgu olduğu gerçeğini bilmemelerinden kaynaklanabilir. Gerçekten de ilgili alanyazın incelendiğinde, eğitimin evrensel boyutları olsa da, eğitimin ağırlıklı olarak kültürel bir olgu olduğu belirtilmektedir. Çünkü zihnin inşa etme aracı olan eğitimin, toplumun tarih, dil, yaşayış ve inançlarından ayrı olması düşünülemez. İnsan zihnin olarak; özellikle dili ve dünyayı anlamlandırdığı soyut kavramlar itibarıyla büyük oranda doğup, büyüdüğü ve yaşadığı çevrenin ürünüdür. Her ne kadar insan, tüm kültür ve medeniyetleri çevreleyen zamanın tesiri altında ise de, genel anlamda kültürün etkisi daha baskındır. Öğretmenlerin batı ürünü bir eğitimi “benimsemeleri” veya en azından bu konuda kararsız kalmaları, liberal bir bakış açısının ürünü de olabilir. Nitekim küreleşme ve AB gibi etkiler göz önüne alındığında öğretmenlerin birçok saha gibi eğitimi de “küresel bir meta ve konu” olarak algılamaları şaşırtıcı değildir. Zaman içerisinde kültürü yozlaştırma riski taşıyan bu bakış açısını, Erdoğan (), eğitimin Mc'leşmesi olarak adlandırmaktadır. Eğitimin kültürel-evrensel denge, “evrensel boyutları içinde barındıran kültürel ağırlıklı bir eğitim” şeklinde sağlanabilir. Öğretmenlerin “Bir ulusun tam bağımsızlığı; politik, siyasi ve ekonomik bağımsızlığı gerektirdiği gibi, eğitimde de bağımsız olmayı gerektirmektedir” görüşünde 'kararsız'($\bar{x}=3,29$) kalmaları, eğer bir bilgi eksikliğinden kaynaklanmıyor ise, küreselleşmenin etkisine bağlanabilir.

Eğitim fakültelerinde okutulan MBDİ'nin Batı kültürünün ürünü olduğunu kabul eden ve bundan fazlaca rahatsız olmayan ğretmenler, Batı kültürüne dayalı eğitim sistemimizin, genç kuşakların "silik kişilik" ile mezun olmalarına yol açtığı yönündeki görüşü (madde 18) 'kararsızım' ($\bar{x}=3,23$) ile benimsemişlerdir. Öğretmenler, eğitim sistemimizin Batı kültürüne dayalı olmasının, "ğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediği" ($\bar{x}=3,01$) görüşü ile "zgn fikirler üretmeyi engellediği" görüşünde 'kararsız' ($\bar{x}=2,69$) kalmışlardır. Benzer şekilde öğretmenler, "MBDİ'nin Batı kültürüne dayalı olması uygulamada öğretmenlere yol göstermede yardımcı olamamaktadır" görüşüne de (madde 20) kararsız kalmışlardır ($\bar{x}=3,38$). Ancak ğretmenler, eğitimimizin Batı kültürüne dayalı olmasının "ğrencilerin ahlak ve değer anlayışları açısından riskler taşıdığı (23) şekildeki maddeye 'katılmışlardır' ($\bar{x}=3,83$). Benzer şekilde ğretmenler,"Eğitim fakültelerinde okutulan MBDİ'nin Batı kültürüne dayalı olması, geleceğimiz açısından riskler taşımaktadır" şeklindeki maddeye de (21) 'katılmışlardır' ($\bar{x}=3,41$). Bu bulgular, öğretmenlerin, eğitimi bilim ve değerler (bilif ve duyuş) olmak üzere iki boyutlu olarak algıladıklarını ve 'bilim' boyutu itibarıyla da, evrensel veya Batı kültürüne dayalı olmasında bir sakınca görmedikleri, ancak ahlaki ve değerler boyutuyla Batı kültürüne dayalı olma durumunu, geleceğimiz açısından riskli buldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, eğitim fakültelerinde okutulan MBDİ'nin Batı ürünü olmasını sorun olarak görmelerine rağmen, "Eğitim derslerinin içerikleri, evrensel bilgiler ile ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır" (madde 10) görüşünde 'kararsız'($\bar{x}=3,28$) kalmaları, Batı ürünü bir eğitimi doğrudan savunmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin "Eğitim derslerinin içerikleri, milli ve evrensel bilgiler ile yerli ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır" (madde 11) görüşüne 'katılmaları' ($\bar{x}=3,46$), bir anlamda eğitimde kültürel-evrensel bir dengeyi arzuladıkları biçiminde değerlendirilebilir ki, bu anlayış alanyazınla da paralellik göstermektedir. Nitekim ğretmenlerin, "Eğitim sistemimiz, bir bütün olarak ABD ve Batı kültürünün hegemonyasından (etkisi) kurtarılmalıdır" (madde 14) görüşüne 'katılmış' ($\bar{x}=3,83$) olmaları da bunu göstermektedir denilebilir.

Bağımsız ve özgün bir eğitim sistemi kurmada takip edilecek yol konusunda ğretmen görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin bunun için

tarihimizden referans alma($\bar{x}=3,14$) ile tarihimizdeki modelleri günümüze uyarlama ($\bar{x}=3,05$) yöntemleri konusunda 'kararsız' kalmışlardır. Bu bulgular, öğretmenlerin, bağımsız bir eğitim sistemi oluşturmada "tarihten model çıkarma" seçeneğini tam olarak benimsemedikleri veya en azından bu konuda kafalarının karışık olduğu söylenebilir. Öğretmenler, araştırmada uygulanan ölçekte yer alan "Eğitim sistemimiz için, fen ve teknoloji alanlarında, Batı'nın (yabancı ülkelerin) bilim, fen ve teknolojisini aynen alınabilir" maddesi (24) ($\bar{x}=3,79$) ile "Eğitim sistemimiz için, tarih, edebiyat ve sosyal alanlarda, Batı'dan (ABD, AB ve diğer yabancı ülkelere) içerik ve yöntemler aynen alınabilir" maddesine (25) ($\bar{x}=3,83$) 'katılıyorum' derecesi ile benimsemişlerdir. Benzer şekilde öğretmenler, "Fen ve teknoloji alanlarında, eğitim sistemimiz için Batı'nın (yabancı ülkelerin) bilim, fen ve teknolojisini aynen değil; bize uyarlanarak alınmalıdır" 26. madde ($\bar{x}=3,62$) ile "Tarih, edebiyat ve sosyal alanlarda, Batı'dan (ABD, AB ve diğer yabancı ülkelere) içerik ve yöntemler aynen değil; bize uyarlanarak alınmalıdır" madde 27. ($\bar{x}=3,83$) maddelerine de katılmışlardır. Bu bulgular, öğretmenlerin, bağımsız bir eğitim sistemi oluşturmada ne tür bir çözüm istediklerine işaret etmektedir denilebilir. Buna göre öğretmenlerin, bağımsız ve özgün bir eğitim sistemi oluşturmada Batı'dan yararlanmada bir sakınca görmedikleri ve bu yararlanma biçiminin "bize uyarlama" biçiminde olması biçiminde olmasını da benimsedikleri söylenebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin, ülkemizde genelde Batı'dan eğitim programları ithal etme şeklinde gerçekleşen "reform" veya "yeniden yapılanma" girişimlerini benimsedikleri söylenebilir. Diğer bir ihtimal de, Osmanlı ve sonrasında Türkiye Cumhuriyeti döneminde eğitimin yaklaşık iki asırdır bir şekilde ithal ediliyor olması, öğretmenlerde "eğitim, evrenseldir ve ithal edilebilir" biçiminde bir imaj oluşturmuş olabilir.

İlgili tabloda yer alan maddeleri benimseme derecelerine bakıldığında, öğretmenlerin, bağımsız ve özgün bir pedagoji oluşturmada beklenti içinde oldukları kaynaklar ise, üniversiteler ($\bar{x}=3,71$), MEB ($\bar{x}=3,66$) ve öğretmenler ($\bar{x}=2,97$) şeklinde sıralanabilir. Bu bulgular, öğretmenlerin bağımsız ve özgün bir eğitim oluşturmada öncelikle üniversitelerden ve ikinci olarak da MEB'den beklenti içinde olduklarını göstermektedir. Ancak öğretmenlerin bu konuda "öğretmenlerin de yapacağı çok şey vardır" maddesinde (30), 'kararsız' kalmış

olmaları dikkat çekicidir. Öğretmenlerin, bağımsız ve özgün bir eğitim oluşturmada kendilerini ön plana çıkarmada kararsız kalmaları, bir özgüven eksikliğine işaret sayılabilir. Diğer bir ihtimal de, öğretmenlerin bu konuda sorumluluk almak yerine, “kolaycılığa kaçma” yolunu tercih etmiş olmalarıdır.

Tablo 11’de yer alan maddelere yönelik bütün bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBDİ’nin Batı ürünü olduğunu ve bunun hegemonya anlamına geldiğinin farkında olduğunu, ancak bu durumdan rahatsız olmadıkları veya en azından bu durumu kanıksadıkları söylenebilir. Öğretmenler, ÖMBDİ’nin Batı ürünü olmasının uygulamada sakıncalı olduğu konusunda net bir kanaat (kararsız kalmışlardır) sergilememişlerdir. Ancak öğretmenler, bu durumu ahlaki gelişim ve değerler ile geleceğimiz açısından riskli bulmaktadırlar. Yine bu bulgulardan, öğretmenlerin, eğitim sistemimizin bu durumdan kurtarılması gerektiğini düşündükleri ve formül olarak da evrensel-kültürel bir dengeye oturan bir eğitim yapısını benimsedikleri ileri sürülebilir.

4.1.1. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları

4. 1. 1. 1. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretmenlerin eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler Tablo 12’te görülmektedir.

Tablo 12: Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Madde	Kadın (1) (N=169)		Erkek (2) (N=182)		Toplam (N=56)		Varyans		Homojenlik Testi	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	t	p	Levene	p
6	3,56	1,28	3,65	1,19	3,61	1,23	0,741	0,459	3,321	0,069
7	3,37	1,19	3,38	1,23	3,38	1,03	0,091	0,927	0,338	0,561
8	4,01	1,09	4,05	0,98	4,03	1,02	0,342	0,733	2,692	0,102

Tablo 12 (Devam): Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

9	3,20	1,12	3,25	1,19	3,22	1,16	0,420	0,675	0,507	0,477
10	3,30	1,13	3,26	1,18	3,28	1,15	0,305	0,760	0,205	0,651
11	3,54	1,23	3,39	1,20	3,46	1,21	1,143	0,254	0,303	0,582
12	3,98	1,13	3,97	1,08	3,97	1,10	0,032	0,974	0,587	0,444
13	3,75	1,14	3,77	1,07	3,76	1,10	0,201	0,841	1,272	0,260
14	3,86	1,08	3,80	1,07	3,83	1,07	0,533	0,594	0,015	0,904
15	3,29	1,17	3,29	1,29	3,29	1,24	0,032	0,975	4,678*	0,031
16	3,10	1,04	3,18	1,16	3,14	1,11	0,636	0,525	2,316	0,129
17	3,01	1,13	3,09	1,20	3,05	1,16	0,659	0,510	0,394	0,530
18	3,28	1,11	3,18	1,27	3,23	1,19	0,846	0,398	5,977*	0,015
19	3,07	1,22	2,96	1,20	3,01	1,21	0,847	0,397	1,237	0,267
20	3,47	1,18	3,30	1,25	3,38	1,22	1,267	0,206	0,847	0,358
21	3,19	1,20	3,61	1,10	3,41	1,17	-3,424*	0,001	3,467	0,063
22	2,63	1,18	2,74	1,17	2,69	1,18	0,821	0,412	0,220	0,639
23	3,85	1,04	3,81	0,95	3,83	0,99	0,417	0,677	1,567	0,211
24	3,91	1,09	3,68	1,07	3,79	1,08	1,944	0,053	0,194	0,660
25	3,93	1,07	3,74	1,16	3,83	1,18	1,572	0,117	3,336	0,069
26	3,69	1,09	3,54	1,13	3,62	1,11	1,249	0,212	1,644	0,201
27	4,06	0,95	3,88	1,01	3,97	0,98	1,725	0,085	0,595	0,441
28	3,60	1,20	3,70	1,09	3,66	1,14	0,816	0,415	4,048*	0,045
29	3,66	1,07	3,76	1,09	3,71	1,08	0,877	0,381	0,133	0,715
30	3,01	1,22	2,93	1,27	2,97	1,25	0,622	0,534	0,015	0,904
31	3,49	1,13	3,40	1,18	3,44	1,16	0,728	0,467	0,678	0,411
32	3,66	1,07	3,76	1,09	3,71	1,08	0,877	0,381	0,133	0,715
33	3,01	0,23	2,93	1,27	2,97	1,25	0,622	0,534	0,015	0,904
34	3,49	1,13	3,40	1,18	3,44	1,16	0,728	0,467	0,678	0,411

Tablo 12 (Devam): Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Mann Whitney U Testi	
	U Değeri	P
15	15253,500	0,891
18	14734,500	0,481
28	14818,500	0,539

Tablo 11’de yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre dağılımını gösteren tablo 12 verilerinin analiz edilmesinde, öncelikle maddelerin homojenlik durumları göz önüne alınmıştır. Bunun için uygulanan Levene testine göre 15., 18. ve 28. maddeler hariç, diğer maddeler homojendir. Bu homojen maddelerden sadece 21. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olup, diğer maddelerde anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 11’de yer alan, “ÖMBDİ’nin Batı kültürüne dayalı olması, geleceğimiz açısından riskler taşımaktadır” şeklindeki maddeye (21) yönelik öğretmen görüşleri arasında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark vardır ($F=3,467$; $p>0,05$). Buna göre, sözü geçen maddeyi erkek öğretmenler, ($\bar{x}=3,61$) kadınlara göre ($\bar{x}=3,19$) daha fazla benimsemişlerdir. Bu bulgu, erkek öğretmenlerin, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBDİ’nin Batı kültürüne dayalı olmasını, geleceğimiz açısından kadınlardan daha fazla riskli görmekte oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu yoruma dayalı olarak da, erkek öğretmenlerin, Batı kültürüne dayalı eğitim konusu ve dolayısıyla da, pedagojik bağımsızlık konusunda daha duyarlı oldukları söylenebilir. Erkek öğretmenlerin pedagojik bağımsızlık konusundaki bu duyarlılıklarının nereden kaynaklandığını belirlemek için daha geniş çaplı araştırmalara ihtiyaç vardır.

Tablo 12 (Devam) da, öğretmenlerin eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBDİ’ne yönelik görüşlerinden homojen dağılım göstermeyen maddeler yer almaktadır. Bu maddelere yönelik olarak, yapılan MWU testi sonucunda öğretmenlerin ÖMBDİ’ne yönelik görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı anlaşılmıştır.

4. 1 1. 2 Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretmenlerin eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerine yönelik görüşlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler Tablo 13’te görülmektedir.

Tablo 13: Öğretmen Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması

Madde	Fen- Matematik (1) (N=64)		Sosyal Alanlar (2) (N=228)		Diğerleri (3) (N=59)		Toplam (N=558)		Varyans		Homojenlik Testi		Fark olan Gruplar (Scheffe)
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	F	p	Leven	p	
6	3,34	1,29	3,54	1,17	4,17	1,26	3,61	1,23	8,326*	0,000	0,534	0,597	1-3;3-2
7	3,39	1,24	3,32	1,15	3,61	1,38	3,38	1,03	1,393	0,250	1,921	0,148	-
8	3,84	1,13	3,97	1,02	4,41	0,85	4,03	1,02	5,332*	0,005	1,129	0,325	1-3;2-3
9	2,70	1,08	3,10	1,05	4,25	1,01	3,22	1,16	37,689*	0,000	1,707	0,183	1-3;1-2;2-3
10	2,89	1,14	3,16	1,06	4,14	1,11	3,28	1,15	23,895*	0,000	1,110	0,331	1-3;1-2;2-3
11	3,17	1,27	3,37	1,18	4,14	1,06	3,46	1,21	12,302*	0,000	3,460*	0,033	-
12	3,92	1,19	3,88	1,07	4,39	1,08	3,97	1,10	5,174*	0,006	0,873	0,418	-
13	3,50	1,31	3,75	1,02	4,08	1,09	3,76	1,10	5,297*	0,012	5,818*	0,003	-
14	3,64	1,12	3,79	1,05	4,17	1,07	3,83	1,07	4,170	0,016	0,308	0,735	-
15	3,03	1,28	3,22	1,17	3,81	1,31	3,29	1,24	7,286	0,001	0,235	0,791	-
16	2,91	1,02	3,08	1,03	3,61	1,35	3,14	1,11	7,314	0,001	9,315*	0,000	1-3;2-3
17	2,69	1,15	3,03	1,05	3,53	1,42	3,05	1,16	8,414*	0,000	9,275*	0,000	-
18	2,86	1,22	3,21	1,12	3,69	1,32	3,23	1,19	7,838*	0,000	1,084	0,339	1-3;2-3
19	2,67	1,22	3,03	1,14	3,32	1,36	3,01	1,21	4,598*	0,011	1,323	0,268	1-3
20	3,03	1,27	3,32	1,18	4,00	1,11	3,38	1,22	11,072*	0,000	4,495*	0,012	-
21	3,53	1,14	3,24	1,13	3,92	1,21	3,41	1,17	8,617*	0,000	0,208	0,813	-
22	2,66	1,17	2,65	1,08	2,85	1,49	2,69	1,18	0,663	0,516	9,610*	0,000	-
23	3,45	1,14	3,83	0,94	4,24	0,86	3,83	0,99	10,049*	0,000	4,341*	0,014	-
24	3,36	1,29	3,84	0,95	4,07	1,20	3,79	1,08	7,491*	0,001	10,400*	0,000	-
25	3,61	1,21	3,77	1,08	4,32	1,02	3,83	1,18	7,598*	0,001	2,130	0,120	1-3;2-3
26	3,55	1,15	3,54	1,05	4,00	1,23	3,62	1,11	4,323*	0,014	0,606	0,546	2-3
27	3,80	1,01	3,97	0,94	4,17	1,10	3,97	0,98	2,226	0,110	3,862*	0,022	-
28	3,34	1,22	3,56	1,09	4,37	0,98	3,66	1,14	16,130*	0,000	2,837	0,060	1-3;2-3
29	3,53	1,15	3,59	1,05	4,36	0,91	3,71	1,08	13,640*	0,000	2,383	0,094	1-3;2-3
30	2,91	1,19	2,89	1,16	3,35	1,56	2,97	1,25	3,447*	0,033	9,898*	0,000	-
31	3,33	1,17	3,25	1,09	4,32	0,97	3,44	1,16	23,099*	0,000	2,234	0,109	1-3;2-3
32	3,53	1,15	3,59	1,05	4,36	0,91	3,71	1,08	13,640*	0,000	2,383	0,094	1-3;2-3
33	2,91	1,19	2,87	1,16	3,36	1,56	2,97	1,25	3,447*	0,033	9,898*	0,000	-
34	3,33	1,17	3,25	1,10	4,32	0,97	3,44	1,16	23,099*	0,000	2,234	0,109	1-3;3-2

Öğretmenlerin, eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerine yönelik görüşlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler tablo 13'te yer almaktadır. Bunlardan öncelikle homojen olan maddeler anova ile çözümlenmiştir. Buna göre "Eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBDİ, Batı (ABD ve AB) kültürünün ürünüdür" şeklindeki 6. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır ($F=8,326$; $p<0,05$). Yapılan scheffe testi bu farkın 1-3. ve 3-2. gruplar arasında olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, ÖMBDİ'nin Batı (ABD ve AB) kültürünün ürünü olduğunu düşüncesini, en fazla 'Diğerleri' grubu olduğunu göstermektedir şeklinde yorumlanabilir. Tablo 13'te yer alan 8. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında da anlamlı bir fark olup ($F=5,332$; $p<0,05$); bu fark, 1-3. ve 3-2. gruplar arasındadır. Buna göre, "ÖMBDİ'nin ağırlıklı olarak ABD başta olmak üzere Batı kültürünün ürünü olması sorun değildir" görüşünü, en fazla 'Diğerleri' grubu ($\bar{x}=4,41$) ve en az da, Fen-Matematik grubu ($\bar{x}=3,84$) benimsemiştir denilebilir. Benzer şekilde 9. ($F=37,689$; $p<0,05$) ve 10. ($F=23,895$; $p<0,05$) maddelere yönelik öğretmen görüşleri arasında da anlamlı bir fark vardır. Her ikisinde de 'Diğerleri' grubunun lehine olan bu farklar, sözü geçen maddeleri en fazla 'Diğerleri' grubunun benimsemiş olduğunu göstermektedir. Tablo 13'te yer alan 18. ($F=7,838$; $p<0,05$) ve 19. ($F=4,598$; $p<0,05$) maddelere yönelik öğretmen görüşleri arasında da anlamlı bir fark vardır. Yapılan scheffe testi her iki maddeyi de, en fazla 'Diğerleri' grubuna mensup öğretmenlerin benimsemiş olduğunu göstermiştir. Aynı durum 25. madde için de geçerli olup ($F=7,598$; $p<0,05$), sözü geçen maddeyi en fazla 'Diğerleri' grubunun en fazla benimsemiş olduğunu göstermektedir. 26. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasındaki anlamlı farklılık ($F=7,598$; $p<0,05$) ise 'Sosyal Alanlar' grubu ile 'Diğerleri' grubu arasındadır. Bu bulgu, araştırma ölçeğinde yer alan, "Fen ve teknoloji alanlarında, eğitim sistemimiz için Batı'nın bilim, fen ve teknolojisini aynen değil; bize uyarlanarak alınmalıdır" görüşünü, 'Diğerleri' grubunun ($\bar{x}=4,00$), 'Sosyal Alanlar' grubuna göre ($\bar{x}=3,54$) daha fazla benimsemiş olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buradan hareketle 'Diğerleri' grubunu oluşturan öğretmenlerin, eğitim sisteminin bağımsızlığı konusunda, sosyal alan grubuna göre daha duyarlı olduğu sonucu çıkarılabilir.

Öğretmenlerin eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBDİ'ne yönelik görüşleri arasında branş değişkenine göre, 28. (F=16,130; $p<0,05$), 29. (F=13,640; $p<0,05$) ve 31. (F=23,099; $p<0,05$) maddelerde de anlamlı fark vardır. Yapılan scheffe testi, her üç maddeyi de, 'Diğerleri' grubuna mensup öğretmenlerin, 'Fen-Matematik' ve 'Sosyal Alanlar' gruplarına göre daha fazla benimsemiş olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, 32. (F=13,640; $p<0,05$) ve 34. (F=23,099; $p<0,05$) maddelere yönelik öğretmen görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı fark vardır. Yapılan scheffe testi, her iki maddeyi en fazla benimseyen grubun 'Diğerleri' grubu olduğunu göstermiştir. Buna göre, araştırma ölçeğinde yer alan, "ÖMBDİ'nin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, bilim, kültür ve sanat alanlarındaki üretim yetersizlikleridir" (madde 32) görüşü ile, "ÖMBDİ'nin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, küreselleşme ve AB gibi nedenlerdir" (madde 34) görüşünü, 'Diğerleri' grubuna mensup öğretmenler, 'Fen-Matematik' ve 'Sosyal Alanlar' gruplarına göre daha fazla benimsemişlerdir denilebilir.

Öğretmenlerin, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBDİ'ne yönelik görüşlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin homojen olmayan maddeler KWH ve MWU testleri ile çözümlenmiştir. Tablo 13 (Devam)'da yer alan bu maddelere yönelik bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Bu maddelerden 11. Maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı fark vardır (KWH=25,285, $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testine göre bu fark 1.-3 (MWU=1055,500 $p<0,05$) ile 2.-3. (MWU=4182,500, $p<0,05$) gruplar arasındadır. Buna göre "Eğitim derslerinin içerikleri, milli ve evrensel bilgiler ile yerli ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır" şeklindeki görüşü, 'Diğerleri'(MR₃=76,11) grubuna mensup öğretmenler 'Fen-Matematik' grubuna göre (MR₁=48,99) daha fazla benimsemişlerdir denilebilir. Benzer şekilde, sözü geçen görüşü, yine Diğerleri'(MR₃=187,12) grubuna mensup öğretmenler 'Sosyal Alanlar' grubuna göre (MR₂=132,84) daha fazla benimsemişlerdir yorumu yapılabilir. Aynı tabloda yer alan 13. Maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında da branş değişkenine göre anlamlı fark vardır(KWH=9,632, $p<0,05$). Yapılan MWU testi sonucunda (MWU=1389,000, $p<0,05$), "Eğitim sistemimiz yöntem olarak ithal olup, Batı kültürünün hegemonyası (etkisi)

altındadır” biçimindeki maddeyi Diğerleri’(MR₃=70,46) grubuna mensup öğretmenler ‘Fen-Matematik’ grubuna göre (MR₁=50,20) daha fazla benimsemişlerdir denilebilir. Benzer şekilde, Benzer şekilde ilgili maddeyi(MWU=5234,000, p<0,05), ‘Diğerleri’ (MR₃=169,29) grubuna mensup öğretmenler ‘Sosyal Alanlar’ grubuna göre (MR₂=137,46) daha fazla benimsemişlerdir değerlendirilmesi yapılabilir.

Tablo 13 (Devam) da yer alan homojen olmayan 16. Maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı fark vardır (KWH=13,392, p<0,05). Yapılan MWU testi, bu farkın 1-3. gruplar (MWU=5234,000, p<0,05) ile 2-3. gruplar (MWU=5234,000, p<0,05) arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, “Bağımsız, özgün ve milli bir eğitim sistemi için, tarihimizde bize yol gösterecek birçok başarılı örnek bulunmaktadır” maddesini, ‘Diğerleri’ grubuna mensup öğretmenlerin, ‘Fen-Matematik’ grubu ve ‘Sosyal Alanlar’ grubuna göre daha fazla benimsemiş oldukları anlaşılmaktadır. Aynı tabloda yer alan 17. Maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında da branşa göre anlamlı fark vardır (KWH=14,087, p<0,05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testi, bu farkın 1-2.,1-3. ve 2-3. gruplar arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, “Bağımsız bir eğitim sistemi için, tarihimizdeki başarılı okul ve eğitim örneklerinin günümüze uyarlanması iyi bir model olabilir” maddesini, en az ‘Fen-Matematik’ grubuna mensup öğretmenler, en fazla da ‘Diğerleri’ grubuna mensup öğretmenlerin benimsemiş oldukları söylenebilir. Aynı tabloda yer alan 20. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında da branş değişkenine göre anlamlı fark vardır (KWH=22,227, p<0,05). Yapılan MWU testi sonucunda (MWU=1048,000, p<0,05), “ÖMBDİ’nin Batı kültürüne dayalı olması, uygulamada öğretmenlere yol göstermede yardımcı olamamaktadır” biçimindeki maddeyi, Diğerleri’ grubuna mensup öğretmenler(MR₃=76,24), ‘Fen-Matematik’ grubuna göre (MR₁=48,88) daha fazla benimsemişlerdir denilebilir. Benzer şekilde, Benzer şekilde ilgili maddeyi (MWU=4499,500, p<0,05), ‘Diğerleri’ grubuna mensup öğretmenler (MR₃=181,74), ‘Sosyal Alanlar’ grubuna göre (MR₂=134,23) daha fazla benimsemişlerdir denilebilir. 23. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında da, branşa göre anlamlı fark vardır (KWH=18,941, p<0,05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan MWU testi, bu farkın 1-2.,1-3. ve 2-3.

gruplar arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, “ÖMBDİ’nin Batı kültürüne dayalı olması, öğrencilerin ahlak ve değer anlayışlarında sorunlara yol açmaktadır” maddesini, en az ‘Fen-Matematik’ grubuna mensup öğretmenler, en fazla da ‘Diğerleri’ grubuna mensup öğretmenlerin benimsemiş oldukları söylenebilir.

Tablo 13 (Devam): Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH	P	MWU	p	
11	25,285*	0,000	6656,500	0,267	1-2
			1055,500*	0,000	1-3 M1=48,99 M3=76,11
			4182,000*	0,000	2-3 M2=132,84 M3=187,12
13	9,632*	0,008	6705,000	0,295	1-2
			1389,000*	0,008	1-3 M1=54,20 M3=70,46
			5234,000*	0,005	2-3 M2=137,46 M3=169,29
16	13,392*	0,001	6617,000	0,236	1-2
			1271,000*	0,001	1-3 M1=52,36 M3=72,46
			4946,500*	0,001	2-3 M2=136,20 M3=174,16
17	14,087*	0,001	6167,000*	0,049	1-2 M1=128,86 M2=151,45
			1232,500*	0,001	1-3 M1=51,76 M3=73,11
			5138,500*	0,004	2-3 M2=137,04 M3=170,91
20	22,227*	0,000	6396,000	0,119	1-2
			1048,000*	0,000	1-3 M1=48,88 M3=76,24
			4499,500*	0,000	2-3 M2=134,23 M3=181,74
22	0,362	0,834	-	-	-

23	18,941*	0,000	5895,000*	0,013	1-2 M1=124,61 M2=152,64
			1132,500*	0,000	1-3 M1=50,20 M3=74,81
			5044,500	0,002	2-3 M2=136,63 M3=172,50
27	7,589*	0,022	6526,500	0,168	1-2
			1429,000*	0,014	1-3 M1=54,83 M3=69,78
			5561,500*	0,028	2-3 M2=138,89 M3=163,74

Tablo 13 (Devam) incelendiğinde, branş değişkenine göre, öğretmen görüşleri arasında 27. maddeye yönelik olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (KWH=7,589, $p<0,05$). Yapılan MWU testi (MWU=1429,000, $p<0,05$) sonucunda bu farkın 1-3. Gruplar arasında olduğu ve bunun da, “Tarih, edebiyat ve sosyal alanlarda, Batı’dan (ABD, AB ve diğer yabancı ülkelerden) içerik ve yöntemler aynen değil; bize uyarlanarak alınmalıdır “görüşünü ‘Diğerleri’ grubuna mensup öğretmenlerin ($MR_3=69,78$), ‘Fen-Matematik’ grubuna göre ($MR_1=54,83$) daha fazla benimsemiş olduğunu göstermiştir. Benzer biçimde, 2-3. Gruplar arasındaki anlamlı fark da (MWU=5561,500, $p<0,05$), sözü geçen görüşün, ‘Diğerleri’ grubuna mensup öğretmenler tarafından ($MR_3=163,74$), ‘Sosyal Alanlar’ grubuna göre ($MR_2=138,89$) daha fazla benimsemiş olduğunu göstermektedir denilebilir.

4. 1. 1. 3 Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretmenlerin eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerine yönelik görüşlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler Tablo 14’te görülmektedir.

Tablo 14: Öğretmen Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması

MadNo	1-5 Yıl (a) (N=24)		6-10 Yıl (b) (N=106)		11-15 Yıl (c) (N=62)		16-20 Yıl (d) (N=106)		21 Yıl - üstü (e) (N=53)		Toplam (N=351)		Varyans		Homojenlik Testi	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	F	P	Levene	P
6	2,96	1,52	3,18	1,20	3,53	1,20	3,96	0,97	4,15	1,28	3,61	1,23	10,631	0,000	10,069*	0,000
7	4,08	1,47	3,29	1,20	3,23	1,05	3,20	1,11	3,75	1,31	3,38	1,03	4,389*	0,002	2,216	0,067
8	4,29	1,33	3,94	1,19	3,73	0,92	4,06	0,80	4,40	0,93	4,03	1,02	3,801*	0,005	4,963*	0,001
9	2,58	1,32	2,60	0,99	3,26	0,89	3,60	0,95	3,97	1,30	3,22	1,16	22,318*	0,000	4,672*	0,001
10	2,30	1,33	2,78	1,08	3,18	0,86	3,64	0,90	4,09	1,16	3,28	1,15	23,531*	0,000	2,211	0,065
11	2,88	1,48	2,85	1,14	3,45	1,08	3,84	0,93	4,20	1,20	3,46	1,21	18,882*	0,000	1,178	0,193
12	3,33	1,61	3,55	1,14	3,90	0,97	4,25	0,82	4,65	0,90	3,97	1,10	14,548*	0,000	1,204	0,156

Tablo 14 (Devam): Öğretmen Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması

13	3,08	1,56	3,48	1,14	3,61	1,03	4,11	0,76	4,08	1,14	3,76	1,10	1,620	0,167	1,833	0,098
14	2,96	1,73	3,67	1,04	3,73	1,08	4,11	0,76	4,08	1,05	3,83	1,07	1,767	0,155	1,504	0,105
15	2,63	1,58	2,59	1,13	3,32	1,05	3,75	0,94	4,00	1,16	3,29	1,24	22,853*	0,000	1,664	0,298
16	2,50	1,25	2,60	0,96	3,01	0,90	3,56	0,87	3,81	1,26	3,14	1,11	20,970*	0,000	2,181	0,064
17	2,58	1,32	2,47	0,98	3,06	1,02	3,51	0,97	3,47	1,38	3,05	1,16	15,610	0,000	1,479	0,105
18	2,33	1,27	2,57	1,00	3,08	1,06	3,82	0,90	3,94	1,18	3,23	1,19	30,681*	0,000	2,005	0,054
19	2,38	1,28	2,34	1,02	3,13	1,03	3,58	0,94	3,40	1,43	3,01	1,21	21,046*	0,000	1,213	0,117
20	2,63	1,47	2,65	1,08	3,40	1,05	3,96	0,88	4,00	1,19	3,38	1,22	27,569*	0,000	2,116	0,052
21	3,67	1,31	3,34	1,17	3,26	1,02	3,36	1,10	3,70	1,35	3,41	1,17	1,517	0,197	1,361	0,294
22	2,92	1,38	2,48	0,95	2,93	1,04	2,66	1,15	2,75	1,59	2,69	1,18	1,809	0,127	13,377*	0,000
23	4,13	0,85	3,77	0,99	3,44	1,00	3,95	0,90	4,01	1,12	3,83	0,99	1,078	0,146	1,679	0,154
24	3,58	1,18	3,72	1,07	3,60	1,05	3,93	0,98	3,96	1,27	3,79	1,08	1,648	0,162	1,385	0,115
25	3,20	1,32	3,75	1,12	3,81	1,11	3,92	0,95	4,13	1,23	3,83	1,18	1,255	0,176	2,385	0,051
26	3,08	1,35	3,62	1,23	3,63	0,85	3,60	0,92	3,85	1,31	3,62	1,11	1,986	0,096	2,733	0,076
27	3,83	1,27	3,91	1,06	3,90	0,86	4,05	0,79	4,09	1,15	3,97	0,98	0,675	0,610	2,976	0,064
28	3,54	1,22	3,54	1,20	3,44	1,03	3,74	1,00	4,04	1,29	3,66	1,14	2,573*	0,038	2,802	0,069
29	3,67	1,17	3,66	1,16	3,72	0,83	3,60	0,96	4,02	1,32	3,71	1,08	1,408	0,231	2,183	0,053
30	2,88	1,30	2,68	1,15	3,10	1,04	2,97	1,24	3,43	1,54	2,97	1,25	3,542*	0,008	2,383	0,051
31	3,13	1,03	3,25	1,16	3,37	1,06	3,47	1,07	4,00	1,32	3,44	1,16	4,471*	0,002	5,623*	0,000
32	3,67	1,17	3,66	1,16	3,73	0,83	3,60	0,96	4,01	1,32	3,71	1,08	1,408	0,231	0,866	0,485
33	2,88	1,03	2,68	1,15	3,10	1,04	2,97	1,24	3,43	1,54	2,97	1,25	3,542*	0,008	5,623	0,000
34	3,13	1,03	3,25	1,16	3,37	1,06	3,47	1,07	4,00	1,32	3,44	1,16	4,471*	0,002	0,866	0,485

Tablo 14 (Devam): Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
6	4,574	0,102	-	-	-
8	11,526*	0,003	6765,500	0,342	1-2
			5007,500	0,001	3-2
			1303,000*	0,002	1-3
					M2=52,86 M3=71,92 M1=136,46

					M3=173,17
9	19,962*	0,000	5877,000	0,013	1-2 M1=124,33 M2=152,72
			565,500	0,000	1-3 M1=41,34 M3=84,42
			2830,000	0,000	2-3 M2=126,91 M3=210,03
22	8,988*	0,011	7216,500	0,889	1-2
			1793,500	0,624	1-3
			6415,500	0,568	2-3
31	1,206	0,547	6966,000	0,566	1-2
			926,500	0,000	1-3 M1=46,98 M3=78,30
			3003,000	0,000	3-2 M2=127,67 M3=207,10
33	6,791*	0,034			

Öğretmenlerin, eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerine yönelik görüşlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler tablo 14'te yer almaktadır. Bunlardan homojen olmayan maddelere ilişkin veriler Tablo 15 (Devam)'da yer almaktadır.

Öğretmenlerin görüşlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasında, öncelikle homojen maddelere bakıldığında 7. Maddeye yönelik görüşler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F=4,389, p<0,05$). Yapılan Scheffe testi bu farkın tüm gruplar arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, "ÖMBDİ'nin ağırlıklı olarak Batı (ABD ve AB) kültürünün ürünüdür ürünü olması, rahatsız edicidir" görüşünü, en fazla 1-5 Yıl kıdeme sahip genç öğretmenler ($\bar{x}=4,08$), en az ise 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3,20$) tarafından benimsendiği söylenebilir. Bu bulgu, genç öğretmenlerin eğitimde Batı kültürünün etkisinde daha fazla rahatsız oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Bunun birçok nedenlerinden birisi, gençlerin daha idealist olmasına ve kıdemli öğretmenlerin zamanla esneklik kazanması olabilir. Benzer şekilde 10. Maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasındaki anlamlı fark da tüm gruplar arasındadır ($F=23,531, p<0,05$). Buna göre, araştırma ölçeğinde yer alan “Eğitim derslerinin içerikleri, evrensel bilgiler ile ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır” görüşünü en fazla 21. Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=4,09$), en az ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=2,30$) tarafından benimsenmiştir denilebilir. Bu bulgu, eğitimde Batı kültürünün etkisi konusunda, kıdemli öğretmenlerin daha esnek olduğu şeklindeki yorumu destekler niteliktedir. Nitekim “Eğitim derslerinin içerikleri, milli ve evrensel bilgiler ile yerli ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır” şeklindeki 11. Maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasındaki anlamlı fark ($F=18,882, p<0,05$) ve bu görüşün kıdeme göre benimsenme dereceleri de bu yoruma paraleldir. Bu bulgu, “milli-evrensel dengesi üzerine oturtulan eğitim sistemi fikri, en fazla kıdemli öğretmenler tarafından benimsenmiştir” şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin araştırma ölçeğinde yer alan “ÖMB dersleri içerik olarak ithal olup, Batı kültürünün hegemonyası (etkisi) altındadır” şeklindeki 12. Maddeye yönelik görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı fark vardır ($F=14,548, p<0,05$). Yapılan scheffe testi bu farkın tüm gruplar arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, sözü geçen görüşü en fazla 21. Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=4,65$), en az ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3,33$) tarafından benimsenmiştir denilebilir. Bunun muhtemel bir anlamı, eğitim sistemimizin Batı hegemonyası altında olmasında, farkındalık düzeyi en yüksek grubun 21. Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler olduğu şeklindedir. Bu ihtimali güçlendiren bulgu, öğretmenlerin “Bir ulusun tam bağımsızlığı; politik, siyasi ve ekonomik bağımsızlığı gerektirdiği gibi, eğitimde de bağımsız olmayı gerektirmektedir” şeklindeki 15. Maddeye yönelik görüşleri arasındaki anlamlı farkın ($F=22,853, p<0,05$) yine kıdemli öğretmenlerin lehine olmasıdır. Öğretmenlerin “Bağımsız, özgün ve milli bir eğitim sistemi için, tarihimizde bize yol gösterecek birçok başarılı örnek bulunmaktadır” şeklindeki 16. Maddeye yönelik görüşleri arasında da anlamlı fark vardır ($F=20,970, p<0,05$). Yapılan scheffe testi sonucunda farkın tüm gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre adı geçen bu görüş, en fazla 21. Yıl ve üzeri kıdeme sahip

öğretmenler($\bar{x}=3,81$), en az ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=2,50$) tarafından benimsenmiştir denilebilir. Bu bulgu, bağımsız bir eğitim sistemi tesis etmede, tarihimizden referans alma noktasında kıdemli öğretmenlerin daha duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, öğretmenlerin 17. Maddeye yönelik görüşleri arasında da anlamlı fark vardır ($F=15,610$, $p<0,05$). Yapılan scheffe testi sonucunda bu farkın tüm gruplar arasında olduğu göstermiştir. Buna göre, “Bağımsız bir eğitim sistemi için, tarihimizdeki başarılı okul ve eğitim örneklerinin günümüze uyarlanması iyi bir model olabilir” görüşü, en fazla 16-20. Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler($\bar{x}=3,51$), en az ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=2,47$) tarafından benimsenmiştir denilebilir.

Araştırmanın veri toplama ölçeğinde yer alan “Eğitim sistemimizin Batı kültürüne dayalı olması, yetişen genç kuşakların renksiz, iddiasız ve silik kişilikli olmasına yol açmaktadır” şeklindeki 18. Maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında kıdeme göre anlamlı fark vardır($F=30,681$, $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan scheffe testi, bu farkın tüm gruplar arasında olduğu göstermiştir. Buna göre, sözü geçen bu görüş, en fazla 21. Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler($\bar{x}=3,94$), en az ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3,33$) tarafından benimsenmiştir denilebilir. Benzer şekilde, ÖMBD’ nin Batı kültürüne dayalı olması, derslerde öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu olumsuz etkilemektedir” şeklindeki maddeye (madde 19) yönelik öğretmen görüşleri arasında da anlamlı fark vardır ($F=21,046$, $p<0,05$). Scheffe testi, bu farkın tüm gruplar arasında olduğu göstermiştir. Buna göre, sözü geçen görüşü en fazla 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler($\bar{x}=3,58$), en az ise, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=3,13$) tarafından benimsenmiştir denilebilir. Aynı tabloda yer alan 20. maddeye yönelik görüşleri arasında da kıdem değişkenine göre anlamlı fark vardır ($F=27,569$; $p<0,05$). Yapılan scheffe testi bu farkın 1-4; 2-3;2-4;2-5;3-4 grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, “ÖMBD’ nin Batı kültürüne dayalı olması, uygulamada öğretmenlere yol göstermede yardımcı olamamaktadır” görüşünü, en fazla 21. Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=4,00$), en az ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{x}=2,63$) tarafından benimsenmiştir denilebilir.

4. 2. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşleri

Öğretim elemanlarının eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerine yönelik görüşleri Tablo 15’de görülmektedir.

Tablo 15: Eğitim Fakültelerinde Okutulan ÖMBD’ne Yönelik Öğretim Elemanı Görüşleri

Mad.no	Öğretmen Görüşleri	\bar{X}	S
6	ÖMBD içerikleri, <u>ağırlıklı olarak</u> ABD başta olmak üzere Batı kültürünün ürünüdür	3,54	1,04
7	ÖMBD içeriklerinin <u>ağırlıklı olarak</u> ABD başta olmak üzere Batı kültürünün ürünü olması, <u>rahatsız edici bir sorundur</u>	3,08	1,23
8	ÖMBD içeriklerinin <u>ağırlıklı olarak</u> ABD başta olmak üzere Batı kültürünün ürünü olması <u>sorun değildir</u>	2,99	1,23
9	Eğitim derslerinin içerikleri, kültür ve tarihimize uygun milli bilgilerden oluşmalı ve yerli düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır	4,00	0,95
10	Eğitim derslerinin içerikleri, evrensel bilgiler ile ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır	3,25	1,19
11	Eğitim derslerinin içerikleri, milli ve evrensel bilgiler ile yerli ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır	4,35	0,84
12	Eğitim sistemimiz <u>içerik olarak</u> ithal olup, Batı kültürünün hegemonyası (etkisi) altındadır	3,52	1,09
13	Eğitim sistemimiz <u>yöntem olarak</u> ithal olup, Batı kültürünün hegemonyası (etkisi) altındadır	3,56	1,03
14	Eğitim sistemimiz, bir bütün olarak ABD ve Batı kültürünün hegemonyasından (etkisi) kurtarılmalıdır	3,67	1,15
15	Bir ulusun tam bağımsızlığı; politik, siyasi ve ekonomik bağımsızlığı gerektirdiği gibi, eğitimde de bağımsız olmayı gerektirmektedir.	4,19	0,94
16	Bağımsız, özgün ve milli bir eğitim sistemi için, tarihimizde bize yol gösterecek birçok başarılı örnek bulunmaktadır.	4,15	0,74
17	Bağımsız bir eğitim sistemi için, tarihimizdeki başarılı okul ve eğitim örneklerinin günümüze uyarlanması iyi bir model olabilir.	4,02	0,81
18	Eğitim sistemimizin Batı kültürüne dayalı olması, yetişen genç kuşakların <u>rehksiz, iddiasız ve silik kişilikli</u> olmasına yol açmaktadır	3,35	1,12
19	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, derslerde öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu <u>olumsuz etkilemektedir</u>	3,29	1,07
20	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, uygulamada öğretmenlere yol göstermede <u>yardımcı olamamaktadır</u>	3,12	1,19
21	ÖMBD içeriğinin Batı kültürüne dayalı olması, <u>geleceğimiz açısından riskler taşımaktadır</u>	3,42	1,99
22	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, öğrencilerin özgün fikirler üretmesini engellemektedir	3,21	1,11
23	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, öğrencilerin ahlak ve değer anlayışlarında sorunlara yol açmaktadır	3,39	1,18
24	Eğitim sistemimiz için, fen ve teknoloji alanlarında, Batı'nın (yabancı ülkelerin) bilim, fen ve teknolojisini aynen alınabilir	3,50	1,11

25	Eğitim sistemimiz için, tarih, edebiyat ve sosyal alanlarda, Batı'dan (ABD, AB ve diğer yabancı ülkelerden) içerik ve yöntemler aynen alınabilir	2,46	1,07
26	Fen ve teknoloji alanlarında, eğitim sistemimiz için Batı'nın (yabancı ülkelerin) bilim, fen ve teknolojisini aynen değil; <u>bize uyarlanarak alınmalıdır</u>	3,97	0,88
27	Tarih, edebiyat ve sosyal alanlarda, Batı'dan (ABD, AB ve diğer yabancı ülkelerden) içerik ve yöntemler aynen değil; <u>bize uyarlanarak alınmalıdır</u>	3,88	1,00
28	Ülkemizin kültürüne uygun <u>milli bir eğitim teorisi ve modeli</u> oluşturmada birinci görev Milli Eğitim Bakanlığına düşmektedir	4,00	0,85
29	Ülkemizin kültürüne uygun <u>milli bir eğitim teorisi ve modeli</u> oluşturmada birinci görev üniversitelere düşmektedir	3,66	0,85
30	Ülkemizin kültürüne uygun <u>milli bir eğitim teorisi ve modeli</u> oluşturmada öğretmenlerin de yapacağı çok şey vardır	4,19	0,76

Tablo 15 (Devam): Eğitim Fakültelerinde Okutulan ÖMBDİ'ne Yönelik Öğretim Elemanı Görüşleri

31	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, ülkemizin Batılılaşma çabalarının doğal bir sonucudur	3,89	0,83
32	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, bilim, kültür ve sanat alanlarındaki üretim yetersizlikleridir	3,54	1,17
33	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, KPSS'nin bu yöndeki sorularıdır	2,71	1,27
34	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, küreselleşme ve AB gibi nedenlerdir	3,71	0,84

Eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBDİ'ne yönelik öğretim elemanı görüşlerini gösteren tablo 15 incelendiğinde, öğretim elemanlarının, ÖMBDİ'nin, Batı kültürünün ürünü (ABD ve AB) olduğu görüşüne (madde 6) 'katıldıkları' ($\bar{x}=3,54$) ve bu durumun "hegemonya" olarak adlandırılmasını da (madde 12) 'katılıyorum' ($\bar{x}=3,52$) derecesinde benimsedikleri görölmektedir. Bu bulgular, öğretim elemanlarının konuyla ilgili görüşlerinin öğretmenlerle paralel olduğunu göstermektedir. İlgili tablonun incelenmesinden, öğretim elemanlarının, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBDİ'nin Batı ürünü olmasının sebeplerini, benimseme derecesi sırasıyla, "Ülkemizin Batılılaşma çabalarının doğal bir sonucu" (madde 31; $\bar{x}=3,89$); "Küreselleşme ve AB" (madde 34; $\bar{x}=3,71$); "Ülkemizin bilim, kültür ve sanat alanlarındaki üretim yetersizlikleri" (madde 32; $\bar{x}=3,54$) şeklinde sıraladıkları söylenebilir. Öğretim elemanlarının bu konudaki görüşleri ile öğretmen görüşleri arasında söz konusu sebeplerin önem sırası hariç paralellik olduğu söylenebilir. Öğretmenler, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBDİ'nin Batı ürünü olmasının birinci sebebi olarak "Ülkemizin bilim, kültür ve sanat alanlarındaki üretim yetersizlikleri" nedenini sayarken; Öğretim elemanları birinci neden olarak, "ülkemizin Batılılaşma çabalarını" Öğretmen ve öğretim

elemanlarının bu konudaki görüş farklılığının kaynağını belirlemek için daha geniş çaplı araştırmalara ihtiyaç vardır. Öğretim elemanları, KPSS'nin bu konudaki sorumluluğu konusunda bulunduğu yönündeki maddede (33) ise 'kararsız' ($\bar{x}=2,71$) kalmışlardır. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri ile paralellik arz eden bu bulgu, öğretim elemanı ve öğretmenlerin, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBDİ'nin Batı kültürünün ürünü olmasında KPSS'nin etkili olması konusunda fikir sahibi olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 15 incelendiğinde, öğretim elemanlarının, "ÖMBDİ'nin ağırlıklı olarak Batı (ABD ve AB) kültürünün ürünüdür ürünü olması, rahatsız edicidir" şeklindeki görüş (madde 7; $\bar{x}=3,08$) ile "ÖMBD içeriklerinin Batı kültürünün ürünü (ABD ve AB) olması sorun değildir" (madde 8; $\bar{x}=2,99$) 'kararsızım' derecesi ile benimsemiş oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğretim elemanlarının, ÖMBDİ'nin ağırlıklı olarak Batı (ABD ve AB) kültürünün ürünüdür ürünü olması rahatsız edicidir" görüşünde öğretmenlerle paralel düşünürken; bu durumun rahatsız edici olmasında öğretmenlerden ayrılmaktadırlar. Bu durum, öğretmenler, bu durumu sorun olarak görmezken; öğretim elemanlarının bu konuda kafası karışıktır biçiminde değerlendirilebilir. Öğretim elemanlarının bu yöndeki görüşleri, eğitimde Batı hegemonyası konusunda daha duyarlı oldukları şekilde de yorumlanabilir. Öğretim elemanlarının, "Eğitim derslerinin içerikleri, kültür ve tarihimize uygun milli bilgilerden oluşmalı ve yerli düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır" maddesine (madde 9; $\bar{x}=4,00$) 'katılmış' olmaları da, bu yöndeki yorumu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin 'kararsız' kaldıkları bu görüşün öğretim elemanları tarafından katılıyorum düzeyi ile benimsenmesi de, (araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde) bu yönde bir işaret sayılabilir. Bu bulgular, öğretim elemanlarının, öğretmenlerle paralel bir biçimde, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBDİ'nin Batı ürünü olarak gördükleri; ancak öğretmenlerden farklı olarak, bu durumda kafalarının karışık oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretim elemanlarının, eğitim derslerinin kültür ve yerli düşünürlerimizin fikirlerine dayalı olması görüşüne katılmaları, pedagojik bağımsızlık açısından umut verici olup, bu görüşler alanyazınla da paraleldir. Çünkü ilgili alanyazın incelendiğinde, evrensel boyutları olsa da, eğitimin ağırlıklı olarak kültürel bir olgu olduğu belirtilmektedir (.). Öğretim elemanlarının bu yöndeki görüşleri, öğretim elemanlarının pedagojik bağımsızlık konusunda

daya duyarlı veya daha üst düzey bir bilince sahip oldukları şeklinde de yorumlanabilir. Nitekim, öğretim elemanlarının, “Bir ulusun tam bağımsızlığı; politik, siyasi ve ekonomik bağımsızlığı gerektirdiği gibi, eğitimde de bağımsız olmayı gerektirmektedir” görüşünü, öğretmenlerden farklı olarak ‘katılıyorum’ düzeyinde benimsemiş olmaları da bu yöndeki yorumları destekler niteliktedir. Çünkü öğretmenler bu madde de ‘kararsız’ ($\bar{x}=3,29$) kalmışlardır.

Eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBDİ’nin Batı kültürünün ürünü olmasının muhtemel sonuçlarına ilişkin olarak, öğretim elemanları, Batı kültürüne dayalı eğitim sistemimizin, genç kuşakların “silik kişilik” ile mezun olmalarına yol açtığı yönündeki görüşü (madde 18) ‘kararsızım’ ($\bar{x}=3,35$) ile benimsemişlerdir. Öğretim elemanları, eğitim sistemimizin Batı kültürüne dayalı olmasının, “öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediği” ($\bar{x}=3,29$) görüşü ile “özgün fikirler üretmeyi engellediği” görüşünde ($\bar{x}=3,21$) ‘kararsız’ kalmışlardır. Benzer şekilde öğretim elemanları, “ÖMBDİ’nin Batı kültürüne dayalı olması uygulamada öğretmenlere yol göstermede yardımcı olamamaktadır” görüşü (madde 20) ($\bar{x}=3,12$) ile “ÖMBDİ’nin Batı kültürüne dayalı olması öğrencilerin ahlak ve değer anlayışları açısından riskler taşıdığı (23) şeklindeki maddelerde ($\bar{x}=3,39$) ‘kararsız’ kalmışlardır. Oysaki öğretmenler, “ÖMBDİ’nin Batı kültürüne dayalı olması, öğrencilerin ahlak ve değer anlayışlarında sorunlara yol açmaktadır” maddesine katılmışlardır. Pedagojik bağımsızlık bakımından öğretmenlerden daha duyarlı olan öğretim elemanlarının, Batı kültürüne dayalı eğitimin, öğrencilerin ahlak ve değer anlayışlarında sorunlara yol açma ihtimalini öğretmenler kadar ciddiye almamaları dikkat çekicidir.

Batı kültürüne dayalı eğitimin muhtemel tehlikeleri konusunda, öğretim elemanları, “Eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBDİ’nin Batı kültürüne dayalı olması, geleceğimiz açısından riskler taşımaktadır” şeklindeki maddeye (madde 21) öğretmenlerle hemen hemen aynı derece ile ‘katılmışlardır’ ($\bar{x}=3,42$). Bu bulgular, öğretim elemanlarının, öğretmenlerle paralel olarak, Batı kültürüne dayalı bir eğitimden kaygı duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları, “Eğitim derslerinin içerikleri, evrensel bilgiler ile ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır” (madde 10) görüşünde ‘kararsız’ ($\bar{x}=3,25$) kalmışlardır. Öğretmenlerin aynı maddeye

yönelik görüşlerine paralel olan bu bulgu, Batı ürünü mevcut eğitimi fazlaca yadsımamalarına rağmen, öğretim elemanlarının bu mevcut durumu, 'ideal bir durum' olmaktan ziyade fiili durum olarak gördükleri şekilde yorumlanabilir. Öğretim elemanlarının, "Eğitim derslerinin içerikleri, milli ve evrensel bilgiler ile yerli ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır" (madde 11) görüşüne 'Tamamen katılmaları' ($\bar{x}=4,35$), bir anlamda, bunların eğitimde kültürel-evrensel bir dengeyi arzuladıkları biçiminde değerlendirilebilir. Öğretim elemanlarının bu görüşleri ile öğretmen görüşleri paraleldir. Bu bulgu, öğretim elemanlarının eğitim modeli arzusunu da yansıtmaktadır denilebilir. Nitekim öğretim elemanlarının, "Eğitim sistemimiz, bir bütün olarak ABD ve Batı kültürünün hegemonyasından (etkisi) kurtarılmalıdır" (madde 14) görüşüne 'katılmış' ($\bar{x}=3,67$) olmaları da bunu göstermektedir denilebilir. Bu bulgular, öğretim elemanlarının, Batı etkisindeki mevcut eğitim sistemi veya eğitim derslerini kanıksamakla birlikte, alternatiflere de açık oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Gerek öğretim elemanları ve gerekse öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinden hareketle, genel anlamda mevcut eğitim sistemimiz ve özel anlamda ise eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBDİ'nin Batı hegemonyasında olduğu mevcut durumun alternatiflerinden birisinin de bağımsız bir eğitim sistemi kurmak olduğu söylenebilir. Bağımsız ve özgün bir eğitim sistemi kurmada izlenecek yol ve referans alınacak kaynaklar konusunda, öğretim elemanlarının görüşleri şöyledir: "Bağımsız, özgün ve milli bir eğitim sistemi için, tarihimizde bize yol gösterecek birçok başarılı örnek bulunmaktadır" (madde 16) 'katılıyorum' ($\bar{x}=4,15$). "Bağımsız bir eğitim sistemi için, tarihimizdeki başarılı okul ve eğitim örneklerinin günümüze uyarlanması iyi bir model olabilir" (madde 17) 'katılıyorum' ($\bar{x}=4,02$). "Eğitim sistemimiz için, fen ve teknoloji alanlarında, Batı'nın (yabancı ülkelerin) bilim, fen ve teknolojisini aynen alınabilir" (madde 24) 'katılıyorum' ($\bar{x}=3,50$). "Eğitim sistemimiz için, tarih, edebiyat ve sosyal alanlarda, Batı'dan (ABD, AB ve diğer yabancı ülkelere) içerik ve yöntemler aynen alınabilir" (madde 25) 'kararsızım' ($\bar{x}=2,46$). Bu bulgular, öğretim elemanlarının, bağımsız, özgün ve milli bir eğitim sistemi için tarihimizden referans almayı, tarihimizdeki iyi örnekleri günümüze uyarlama metodunu ve fen-teknoloji alanlarında Batı'dan alıntı yapılması görüşlerini benimsedikler;

ancak öğretmenlerden farklı olarak, sosyal alanlar için bu yolun iyi olduğundan emin olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretim elemanları, “Fen ve teknoloji alanlarında, eğitim sistemimiz için Batı’nın bilim, fen ve teknolojisini aynen değil; bize uyarlanarak alınmalıdır” (madde 26; $\bar{x}=3,97$) görüşü ile “Tarih, edebiyat ve sosyal alanlarda, Batı’dan (ABD, AB ve diğer yabancı ülkelerden) içerik ve yöntemler aynen değil; bize uyarlanarak alınmalıdır (madde 27; $\bar{x}=3,88$) görüşlerini ‘katılıyorum’ şeklinde benimsemişlerdir. Bu bulgular, bir anlamda bağımsız bir eğitim sistemi için öğretim elemanlarının önerileri olarak değerlendirilebilir. Buna göre, öğretim elemanlarının, eğitim sistemi tesis etmede Batı’dan model ithal ederek doğrudan alma yerine, bu fikir ve modelleri kültürümüze uyarlayarak almayı daha doğru buldukları söylenebilir. Öğretim elemanlarının bu konudaki görüşleri ile öğretmenlerin görüşleri arasında paralellik vardır.

Tablo 15 incelendiğinde, öğretim elemanlarının, bağımsız ve özgün bir eğitim sistemi ve içeriği oluşturmada beklenti içinde oldukları kaynakların, sırayla öğretmenler (madde 30; $\bar{x}=4,19$); MEB (madde 28; $\bar{x}=4,00$) ve üniversiteler (madde 29; $\bar{x}=3,66$) şeklindedir. Öğretmenlerin bu konudaki sıralamasının üniversiteler, MEB ve öğretmenler şeklinde olduğu hatırlandığında ortaya ilginç bir sonuç çıkmaktadır. Bu bulgular, bağımsız ve özgün bir eğitim oluşturmada öğretmenlerin, önceliği ve tabi ki sorumluluğu üniversitelere (dolayısıyla öğretim elemanlarına) verdiği; öğretim elemanlarının ise bu konuda öncelikli olarak öğretmenleri adres gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, eğer birbirlerini yüceltmiyorlar ise, her iki kesim tarafından bir özgüven eksikliği veya sorumluluktan kaçma anlamına gelebilir.

4. 2. 1. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşlerinin Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları

4. 2. 1. 1. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretim elemanlarının, eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler Tablo 16'da görülmektedir.

Tablo 16: Öğretim Elemanı Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Madde No	Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	MWU Değeri	P	
6	272,000	0,860	-
7	255,500	0,597	-
8	252,500	0,544	-
9	271,000	0,842	-
10	176,500*	0,026	M ₁ =19,33 M ₂ =28,20
11	192,000*	0,041	M ₁ =20,10 M ₂ =27,64
12	268,500	0,802	-
13	247,500	0,473	-
14	226,000	0,241	-
15	264,500	0,727	-
16	266,500	0,757	-
17	270,500	0,826	-
18	271,500	0,854	-
19	249,500	0,508	-
20	252,500	0,551	-
21	267,500	0,788	-
22	222,500	0,213	-
23	229,500	0,277	-
24	216,500	0,169	-
25	266,500	0,768	-
26	247,000	0,450	-
27	257,500	0,601	-
28	182,000*	0,029	M ₁ =19,60 M ₂ =28,00
29		0,029	M ₁ =19,65

	183,000*		$M_2=27,96$
30	238,000	0,340	-
31	261,500	0,675	-
32	195,000	0,067	-
33	276,000	0,932	-
34	238,000	0,351	-

Araştırmaya katılımın sınırlılığından dolayı, öğretim elemanı görüşlerinin cinsiyet, branş, kıdem ve unvan değişkenlerine göre karşılaştırılmasında non-parametrik bir test olan MWU testi kullanılmıştır. Bu değişkenlerden cinsiyete ilişkin veriler Tablo 16’da görülmektedir. Buna göre öğretim elemanlarının, veri toplama ölçeğindeki maddelere yönelik görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre 10., 11., 28. ve 29. maddelerde anlamlı fark vardır. Bu anlamlı farkların analizi ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının, “Eğitim derslerinin içerikleri, evrensel bilgiler ile ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır” şeklindeki maddeye (madde 10) yönelik görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark vardır ($MWU=176,500$; $p<0,05$). Buna göre, söz konusu görüşü erkek öğretim elemanları ($MR_2=28,20$), kadınlara göre ($MR_1=19,33$) daha fazla benimsemişlerdir denilebilir. Bu bulgu, kadın öğretim elemanlarının, eğitim derslerinde Batı etkisine daha duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ancak “Eğitim derslerinin içerikleri, milli ve evrensel bilgiler ile yerli ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır” şeklindeki 11. maddeye yönelik öğretim elemanlarının görüşleri arasındaki anlamlı farkın ($MWU=192,000$; $p<0,05$), erkekler lehine olması, dikkat çekicidir. Erkek öğretim elemanlarının ($MR_2=27,64$), bu görüşü, kadınlara göre ($MR_1=20,10$), daha fazla benimsemesi, erkek öğretim elemanlarının eğitim konusunda milli-evrensel bir dengeye daha sıcak baktıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 16 incelendiğinde, öğretim elemanlarının “Ülkemizin kültürüne uygun milli bir eğitim teorisi ve modeli oluşturmada birinci görev MEB’e düşmektedir” şeklindeki 28. maddeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu ($MWU=182,000$; $p<0,05$) anlaşılmaktadır. Bu fark, ilgili görüşün erkek öğretim elemanları tarafından ($MR_2=28,00$), kadınlara göre ($MR_1=19,60$)

daha fazla benimsenmiş olduğu anlamına gelmektedir. Benzer şekilde, “Ülkemizin kültürüne uygun milli bir eğitim teorisi ve modeli oluşturmada birinci görev üniversitelere düşmektedir” şeklindeki 29. maddeye yönelik öğretim elemanı görüşleri arasında da anlamlı fark vardır (MWU=183,000; $p<0,05$). Bu farka göre, sözü geçen görüş, erkek öğretim elemanları tarafından ($MR_2=27,96$), kadınlara göre ($MR_1=19,65$) daha fazla benimsenmiştir. Bu bulgular, erkek öğretim elemanlarının, milli ve özgün bir eğitim sistemi oluşturmada MEB ve üniversitelerden daha fazla beklenti içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4. 2. 1. 2. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretim elemanlarının, eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerine yönelik görüşlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler Tablo 17’de görülmektedir.

Tablo 17: Öğretim Elemanı Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
6	2,713	0,258	-	-	-
7	1,946	0,378	-	-	-
8	3,101	0,212	-	-	-
9	0,686	0,710	-	-	-
10	0,267	0,875	-	-	-
11	1,806	0,405	-	-	-
12	0,853	0,653	-	-	-
13	2,525	0,283	-	-	-
14	2,948	0,229	-	-	-
15	2,816	0,245	-	-	-
16	0,360	0,835	-	-	-
17	0,868	0,648	-	-	-
18	0,640	0,726	-	-	-
19	1,349	0,509	-	-	-
20	2,009	0,366	-	-	-
21	1,285	0,526	-	-	-

22	2,766	0,251	-	-	-
23	0,532	0,766	-	-	-
24	1,131	0,568	-	-	-
25	0,732	0,693	-	-	-
26	0,257	0,880	-	-	-
27	0,468	0,791	-	-	-
28	2,619	0,270	-	-	-
29	0,515	0,773	-	-	-

Tablo 17 (Devam): Öğretim Elemanı Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması

30	0,898	0,638	-	-	-
31	0,160	0,923	-	-	-
32	0,633	0,729	-	-	-
33	1,595	0,450	-	-	-
34	2,602	0,272	-	-	-

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı fark bulunmadığı anlaşılmaktadır.

4. 2. 1. 3. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretim elemanlarının, eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerine yönelik görüşlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler Tablo 18’de görülmektedir.

Tablo 18: Öğretim Elemanı Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
6	0,076	0,962	-	-	-
7	0,164	0,921	-	-	-
8	3,486	0,175	-	-	-
9	3,255	0,196	-	-	-
10	0,803	0,669	-	-	-
11	0,141	0,932	-	-	-
12	0,323	0,851	-	-	-
13	3,404	0,182	-	-	-

14	0,244	0,885	-	-	-
15	1,318	0,517	-	-	-
16	0,524	0,770	-	-	-
17	2,686	0,261	-	-	-
18	0,147	0,929	-	-	-

Tablo 18 (Devam): Öğretim Elemanı Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması

19	6,584*	0,037	82,000	0,288	1-2
			70,500*	0,009	1-3 M1=12,70 M3=21,29
			99,500	0,226	2-3
20	2,729	0,256	-	-	-
21	4,313	0,116	-	-	-
22	2,591	0,274	-	-	-
23	1,492	0,474	-	-	-
24	1,053	0,591	-	-	-
25	1,196	0,550	-	-	-
26	2,329	0,312	-	-	-
27	0,977	0,613	-	-	-
28	3,999	0,135	-	-	-
29	0,682	0,711	-	-	-
30	1,320	0,517	-	-	-
31	0,204	0,903	-	-	-
32	3,783	0,151	-	-	-
33	2,021	0,364	-	-	-
34	0,148	0,928	-	-	-

Tablo 18 incelendiğinde, kıdem değişkenine göre, öğretim elemanlarının görüşleri arasında sadece 19. maddede anlamlı bir fark olduğu; diğer maddelere yönelik görüşler arasında herhangi bir anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Bu maddeye yönelik anlamlı farkın analizi aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının, “ÖMBDİ'nin Batı kültürüne dayalı olması, derslerde öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu olumsuz etkilemektedir” biçimindeki 19. maddeye yönelik görüşleri arasında anlamlı fark

vardır (KWH=6,584; $p<0,05$). Yapılan MWU testi, bu farkın 1.-3. gruplar arasında olduğunu göstermiştir (MWU=70,500; $p<0,05$). Buna göre, sözü geçen görüşü, 11 Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretim elemanları ($MR_3=21,29$), 1-5 Yıl kıdeme sahip öğretim elemanlarına göre ($MR_1=12,70$) daha fazla benimsemişlerdir denilebilir. Bu bulgu, kıdemli öğretim elemanlarının, Batı kültürüne dayalı bir eğitimin, öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediğine daha fazla inandıkları şeklinde yorumlanabilir. Genç akademisyenlerin bu konudaki esnekliğinin ne anlama geldiğini belirlemek üzere daha geniş çaplı araştırmalar yararlı olabilir.

4. 2. 1. 4. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşlerinin Unvan Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretim elemanlarının, eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerine yönelik görüşlerinin unvan değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler Tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19: Öğretim Elemanı Görüşlerinin Unvana Göre Karşılaştırılması

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
6	0,290	0,591	-	-	-
7	2,118	0,146	-	-	-
8	0,984	0,321	-	-	-
9	0,555	0,456	-	-	-
10	1,237	0,266	-	-	-
11	0,226	0,635	-	-	-
12	0,101	0,751	-	-	-
13	2,672	0,102	-	-	-
14	0,033	0,875	-	-	-
15	0,187	0,665	-	-	-
16	1,655	0,198	-	-	-
17	2,673	0,102	-	-	-
18	2,936	0,087	-	-	-
19	0,744	0,389	-	-	-

20	1,486	0,223	-	-	-
21	1,052	0,305	-	-	-
22	0,117	0,687	-	-	-
23	2,829	0,093	-	-	-
24	4,136*	0,042	82,000	-	-
25	0,301	0,584	-	-	-
26	0,443	0,506	-	-	-
27	0,006	0,939	-	-	-

Tablo 19 (Devam): Öğretim Elemanı Görüşlerinin Unvana Göre Karşılaştırılması

28	0,031	0,860	-	-	-
29	0,022	0,882	-	-	-
30	0,587	0,444	-	-	-
31	1,696	0,193	-	-	-
32	6,894*	0,009	68,000*	0,009	1-2 M1=22,20 M2=36,00
33	0,524	0,469	-	-	-
34	3,989*	0,046	92,000*	0,046	1-2 M1=22,80 M2=33,00

Tablo 19 incelendiğinde, unvan değişkenine göre, öğretim elemanlarının görüşleri arasında 24., 32. ve 34. maddelerde anlamlı bir fark olduğu; diğer maddelere yönelik görüşler arasında herhangi bir anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Buna yönelik çözümler ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Öğretim elemanlarının, 24. maddeye yönelik görüşleri arasında anlamlı fark vardır ($KWH=4,136$; $p<0,05$). Yapılan MWU testi, bu farkın anlamlı olmadığını göstermiştir. Öğretim elemanlarının, “ÖMBDİ’nin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, bilim, kültür ve sanat alanlarındaki üretim yetersizlikleridir” şeklindeki 32. maddeye yönelik görüşleri arasında, unvana göre anlamlı fark vardır ($KWH=6,894$; $p<0,05$). Yapılan MWU testi, bu farkın 1.-2. gruplar arasında olduğunu göstermiştir ($MWU=68,000$; $p<0,05$). Buna göre, sözü geçen görüşü, öğretim görevlisi, okutman ve araştırma görevlileri ($MR_2=36,00$), öğretim üyelerine göre ($MR_1=22,20$) daha fazla benimsemişlerdir

denilebilir. Öğretim elemanlarının, “ÖMBDİ'nin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, küreselleşme ve AB gibi nedenlerdir” şeklindeki 34. maddeye yönelik görüşleri arasında da, unvana göre anlamlı fark vardır (KWH=3,989; $p<0,05$). Yapılan MWU testi, bu farkın 1.-2. gruplar arasında olduğunu göstermiştir (MWU=92,000; $p<0,05$). Bu fark, ilgili görüşün, öğretim görevlisi, okutman ve araştırma görevlileri tarafından ($MR_2=33,00$), öğretim üyelerine göre ($MR_1=22,80$) daha fazla benimsemiş olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBDİ'nin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedenini bilim, kültür ve sanat alanlarındaki üretim yetersizlikleri ile küreselleşme ve AB gibi nedenlere bağlayan görüşün, öğretim görevlisi, okutman ve araştırma görevlileri tarafından daha fazla kabul gördüğü şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin, eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerine yönelik görüşleri Tablo 20'de görülmektedir.

Tablo 20: Eğitim Fakültelerinde Okutulan ÖMBDİ'ne Yönelik Öğrenci Görüşleri

Mad.no	Öğretmen Görüşleri	\bar{X}	S
6	ÖMBD içerikleri, <u>ağırlıklı olarak</u> ABD başta olmak üzere Batı kültürünün ürünüdür	3,60	1,14
7	ÖMBD içeriklerinin <u>ağırlıklı olarak</u> ABD başta olmak üzere Batı kültürünün ürünü olması, <u>rahatsız edici bir sorundur</u>	3,45	1,30
8	ÖMBD içeriklerinin <u>ağırlıklı olarak</u> ABD başta olmak üzere Batı kültürünün ürünü olması <u>sorun değildir</u>	2,65	1,37
9	Eğitim derslerinin içerikleri, kültür ve tarihimize uygun milli bilgilerden oluşmalı ve yerli düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır	3,65	1,33
10	Eğitim derslerinin içerikleri, evrensel bilgiler ile ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır	3,17	1,27
11	Eğitim derslerinin içerikleri, milli ve evrensel bilgiler ile yerli ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır	3,99	1,09
12	Eğitim sistemimiz <u>içerik olarak</u> ithal olup, Batı kültürünün hegemonyası (etkisi) altındadır	3,59	1,19
13	Eğitim sistemimiz <u>yöntem olarak</u> ithal olup, Batı kültürünün hegemonyası (etkisi) altındadır	3,66	1,12
14	Eğitim sistemimiz, bir bütün olarak ABD ve Batı kültürünün hegemonyasından (etkisi) kurtarılmalıdır	3,61	1,29

15	Bir ulusun tam bağımsızlığı; politik, siyasi ve ekonomik bağımsızlığı gerektirdiği gibi, eğitimde de bağımsız olmayı gerektirmektedir.	4,04	1,26
16	Bağımsız, özgün ve milli bir eğitim sistemi için, tarihimizde bize yol gösterecek birçok başarılı örnek bulunmaktadır.	3,68	1,24
17	Bağımsız bir eğitim sistemi için, tarihimizdeki başarılı okul ve eğitim örneklerinin günümüze uyarlanması iyi bir model olabilir.	3,67	1,16
18	Eğitim sistemimizin Batı kültürüne dayalı olması, yetişen genç kuşakların <u>renksiz, iddiasız ve silik kişilikli</u> olmasına yol açmaktadır	3,22	1,35
19	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, derslerde öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu <u>olumsuz etkilemektedir</u>	3,04	1,24
20	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, uygulamada öğretmenlere yol göstermede <u>yardımcı olamamaktadır</u>	3,01	1,24
21	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, <u>geleceğimiz açısından riskler taşımaktadır</u>	3,36	1,21
22	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, öğrencilerin özgün fikirler üretmesini engellemektedir	3,16	1,38
23	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, öğrencilerin ahlak ve değer anlayışlarında sorunlara yol açmaktadır	3,61	1,30
24	Eğitim sistemimiz için, fen ve teknoloji alanlarında, Batı'nın (yabancı ülkelerin) bilim, fen ve teknolojisini aynen alınabilir	3,03	1,42
25	Eğitim sistemimiz için, tarih, edebiyat ve sosyal alanlarda, Batı'dan (ABD, AB ve diğer yabancı ülkelere) içerik ve yöntemler aynen alınabilir	2,35	1,24
26	Fen ve teknoloji alanlarında, eğitim sistemimiz için Batı'nın (yabancı ülkelerin) bilim, fen ve teknolojisini aynen değil; <u>bize uyarlanarak alınmalıdır</u>	3,95	1,18
27	Tarih, edebiyat ve sosyal alanlarda, Batı'dan (ABD, AB ve diğer yabancı ülkelere) içerik ve yöntemler aynen değil; <u>bize uyarlanarak alınmalıdır</u>	3,87	1,20
28	Ülkemizin kültürüne uygun <u>milli bir eğitim teorisi ve modeli</u> oluşturmada birinci görev Milli Eğitim Bakanlığına düşmektedir	3,69	1,21
29	Ülkemizin kültürüne uygun <u>milli bir eğitim teorisi ve modeli</u> oluşturmada birinci görev üniversitelere düşmektedir	3,51	1,19
30	Ülkemizin kültürüne uygun <u>milli bir eğitim teorisi ve modeli</u> oluşturmada öğretmenlerin de yapacağı çok şey vardır	4,22	0,96
31	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, ülkemizin Batılılaşma çabalarının doğal bir sonucudur	3,96	1,10
32	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, bilim, kültür ve sanat alanlarındaki üretim yetersizlikleridir	3,82	1,18
33	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, KPSS'nin bu yöndeki sorularıdır	2,78	1,29
34	ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, küreselleşme ve AB gibi nedenlerdir	3,63	1,22

A
raşt
ırm
aya
katı
lan
eğit

im fakültesi son sınıf öğrencilerinin, birer öğretmen adayı olarak Eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBDİ'ne yönelik görüşleri büyük önem arz etmektedir. Öğretmen adayı öğrencilerin, okudukları eğitim derslerine yönelik algılarının belirlenmesi, eğitim sistemimizin mevcut durumunun analizi ve geleceğinin belirlenmesi bakımından kritik öneme sahiptir. Öğretmen adayı öğrencilerin konuyla ilgili görüşleri Tablo 20'de görülmektedir.

Öğretmen adayı öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerini yansıtan Tablo 20 incelendiğinde, öğrencilerin, ÖMBDİ'nin, Batı kültürünün ürünü (ABD ve AB)

olduğu görüşüne (madde 6) ‘katıldıkları’ ($\bar{x}=3,60$) ve bu durumun “hegemonya” olarak adlandırılmasını da (madde 12) ‘katılıyorum’($\bar{x}=3,59$) derecesinde benimsedikleri görülmektedir. Öğrencilerin bu görüşleri ile öğretim elemanları ve öğretmenlerin görüşleri arasında paralellik vardır. Bu bulgular, öğrencilerin de, öğretim elemanları ve öğretmenler gibi eğitim fakültelerinde okutulan ÖMGBİ’nin Batı kültürünün ürünü (ABD ve AB) olduğu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 20 incelendiğinde, öğrencilerin, okudukları ÖMBDİ’nin Batı ürünü olmasının sebeplerini, benimseme derecesi sırasıyla, “Ülkemizin Batılılaşma çabalarının doğal bir sonucu” (madde 31; $\bar{x}=3,96$); “Ülkemizin bilim, kültür ve sanat alanlarındaki üretim yetersizlikleri” (madde 32; $\bar{x}=3,82$) ve “Küreselleşme ve AB” (madde 34; $\bar{x}=3,63$) şeklinde sıraladıkları söylenebilir. Öğrencilerin bu sıralaması, öğretim elemanları ve öğretmenlerden farklılık göstermektedir. Her üç grup da, ÖMBDİ’nin Batı ürünü olduğunu kabul ederken; bu durumun muhtemel nedenlerindeki öncelik sıralamasında ayrışmaktadırlar. Öğrenciler ve öğretim elemanları, bu durumun birinci nedeni olarak “Ülkemizin Batılılaşma çabaları” nı gösterirken; öğretmenler bu konudaki önceliği “Ülkemizin bilim, kültür ve sanat alanlarındaki üretim yetersizliklerine” vermektedirler. Ancak her üç grup da eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBDİ’nin Batı ürünü olmasının muhtemel nedenleri olarak, araştırmanın veri toplama ölçeğinde yer verilen üç madde olan, ülkemizin Batılılaşma çabaları, ülkemizin bilim, kültür ve sanat alanlarındaki üretim yetersizlikleri ile Küreselleşme ve AB nedenlerine katılmışlardır. Öğrenciler, ÖMBD içeriklerinin Batı ürünü olmasının, merkezi sınav olan KPSS’den kaynaklandığı yönündeki maddede (madde 33; $\bar{x}=2,78$) ‘kararsız’ kalmışlardır. Öğrencilerin bu maddeye yönelik görüşleri ile öğretim elemanları ($\bar{x}=2,71$) ve öğretmen($\bar{x}=2,97$) görüşleri arasında paralellik vardır. Bu bulgu, öğrencilerin, öğretmenler ve öğretim elemanları gibi, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBDİ’nin Batı kültürünün ürünü olmasında KPSS’nin etkili olması konusunda fikir sahibi olmadıkları veya fikir beyan etmekten kaçındıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenciler, “ÖMBDİ’nin ağırlıklı olarak Batı (ABD ve AB) kültürünün ürünüdür ürünü olması, rahatsız edicidir” şeklindeki görüşe (madde7; $\bar{x}=3,45$) ‘katıldıkları’ ve “ÖMBD içeriklerinin Batı kültürünün ürünü (ABD ve AB) olması

sorun değildir” (madde 8; $\bar{x}=2,65$) maddesinde ise ‘kararsız’ kalmışlardır. Bunun anlamı, eğitim fakültesi öğrencilerinin, okudukları ÖMBDİ’nin Batı kültürü olmasından rahatsız olduklarıdır. Öğretmen adayı öğrencilerin pedagojik bağımsızlık konusundaki duyarlılığını gösteren bu bulgu, öğretmen ve öğretim elemanlarından konuyla ilgili görüşlerinden farklıdır. Öğretim elemanı ($\bar{x}=3,08$) ve öğretmenler ($\bar{x}=3,38$), ÖMBDİ’nin ağırlıklı olarak Batı (ABD ve AB) kültürünün ürünü olmasının rahatsız edici olduğunu görüşüne karşı kararsız kalırken; öğrenciler bu durumu rahatsız edici bulmuşlardır. Bu durum, pedagojik bağımsızlık konusunda öğrencilerin, öğretim elemanı ve öğretmenlerden daha duyarlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu yoruma, öğretim elemanı ve öğretmenlerin bu konudaki esnekliklerinin kaynağı net olarak belli olmadığı için temkinli yaklaşılmalıdır.

Öğrenciler, “Eğitim derslerinin içerikleri, kültür ve tarihimize uygun milli bilgilerden oluşmalı ve yerli düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır” maddesine (madde 9; $\bar{x}=3,65$) ‘katılmış’ olmaları, pedagojik bağımsızlık konusundaki duyarlılıklarını göstermektedir denilebilir. Öğrencilerin bu maddeye yönelik görüşleri, öğretmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine paraleldir. Öğrencilerin, bu yöndeki “Bir ulusun tam bağımsızlığı; politik, siyasi ve ekonomik bağımsızlığı gerektirdiği gibi, eğitimde de bağımsız olmayı gerektirmektedir” şeklindeki 15. maddeyi de ‘katılıyorum’ ($\bar{x}=4,04$) düzeyinde benimsemiş olmaları da, bu yöndeki yorumları destekler niteliktedir. “Bir ulusun tam bağımsızlığı; politik, siyasi ve ekonomik bağımsızlığı gerektirdiği gibi, eğitimde de bağımsız olmayı gerektirmektedir” görüşüne, öğrenciler ($\bar{x}=4,04$) ve öğretim elemanları ($\bar{x}=4,19$) katılırken; öğretmenlerin ‘kararsız’ ($\bar{x}=3,29$) kalması dikkat çekicidir.

Öğrenciler, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBDİ’nin Batı kültürünün ürünü olmasının muhtemel sonuçlarına ilişkin olarak verilen, “Eğitim sistemimizin Batı kültürüne dayalı olması, yetişen genç kuşakların renksiz, iddiasız ve silik kişilikli olmasına yol açmaktadır” şeklindeki maddede ‘kararsız’ (madde 18; $\bar{x}=3,22$) kalmışlardır. Öğrencilerin bu görüşleri ile öğretmen ($\bar{x}=3,23$) ve öğretim elemanlarının ($\bar{x}=3,35$) görüşleri arasında paralellik vardır. Benzer şekilde, öğrenciler 19. madde olarak ölçekte yer alan “ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, derslerde öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu olumsuz etkilemektedir” şeklindeki görüşte de ‘kararsız’ ($\bar{x}=3,04$)

kalmışlardır. Bu maddeye yönelik öğretim elemanı ($\bar{x}=3,29$) ve öğretmenlerin ($\bar{x}=3,01$) de 'kararsız' kalması, her üç grubun konuyla ilgili benzer düşünceler içinde olduğunu göstermektedir. Yine bu yöndeki 20. ($\bar{x}=3,01$) ve 22. ($\bar{x}=3,16$) maddeler de öğrenciler 'kararsız' kalmışlardır. Aynı maddelerden 20. maddeyi, öğretim elemanları ($\bar{x}=3,12$) ve öğretmenler ($\bar{x}=3,38$) de 'kararsızım' şeklinde benimsemişleridir. 22. maddeyi de, öğretim elemanları ($\bar{x}=3,21$) ve öğretmenler ($\bar{x}=2,69$) 'kararsızım' şeklinde benimsemişlerdir. Bütün bulgular, öğrenci, öğretmen ve öğretim elemanlarının, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBD'nin Batı kültürünün ürünü olması ile mezun öğrencilerin olumsuzlukları arasında doğrusal bir ilişki bulunduğu konusunda fikir sahibi olmaları şeklinde yorumlanabilir. Bunun muhtemel bir nedeni, her üç grubun da, mevcut eğitim sisteminin ürünü olan mezun öğrencilerde (genç kuşaklarda) gözlenen olumsuzluklar ile eğitimi ilişkilendirme fikir sahibi olmamalarıdır. Oysaki Batı ürünü ithal eğitim, bir insan yetiştirme projesi olarak kabul edildiğinde, mezunların bu projenin felsefe ve anlayışından etkilenmemesi beklenmemelidir. Dolayısıyla, her biri mevcut eğitimin ürünü olan genç kuşakların istenmeyen özellikleri ile sözü geçen eğitim sistemi arasında yakın ilişki kurulması şaşırtıcı değildir. Burada "proje doğru, uygulama yanlış veya aksak; dolayısıyla mezunların istenmeyen özellikleri buna bağlanabilir" gibi diğer bir ihtimal de dile getirilebilir.

Öğrenciler, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBD'nin Batı kültürünün ürünü olmasının muhtemel risklerine ilişkin olarak ölçekte yer alan, "ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, geleceğimiz açısından riskler taşımaktadır" şeklindeki 21.maddede 'kararsız' ($\bar{x}=3,36$) kalmışlardır. Ancak gerek öğretim elemanları ($\bar{x}=3,42$) ve gerekse öğretmenlerin ($\bar{x}=3,41$) bu maddeye katılmış olmaları, öğrencilerin tehlikenin farkında olmadıkları veya adı geçen her iki gruptan daha esnek olduklarına işaret olabilir. Öğrenciler, aynı konudaki "ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, öğrencilerin ahlak ve değer anlayışlarında sorunlara yol açmaktadır" biçimindeki 23. maddeye ise 'katılmışlardır'($\bar{x}=3,61$). Aynı maddeyi, öğretim elemanları ($\bar{x}=3,39$) 'kararsızım'; öğretmenler ise 'katılıyorum'($\bar{x}=3,83$) şeklinde benimsemişlerdir. Bu bulgular, öğrenciler ile öğretmenlerin, ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının

öğrencilerin ahlak ve değer anlayışlarında sorunlara yol açtığı görüşünde birleştikleri; öğretmenlerden ise ayrıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, özel anlamda eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBD içerikleri ile genel anlamda, eğitim sistemimizin içeriğinin nasıl olması gerektiği konusundaki görüşlerini belirlemek için, ölçeğe eklenen maddeleri benimseme dereceleri Tablo 20'de görülmektedir. Öğrencilerin bu maddelere yönelik benimseme dereceleri şöyledir: Madde 10, “Eğitim derslerinin içerikleri, evrensel bilgiler ile ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır” ($\bar{x}=3,17$) ‘kararsızım’. Madde 11, “Eğitim derslerinin içerikleri, milli ve evrensel bilgiler ile yerli ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır” ($\bar{x}=3,99$) ‘katılıyorum’. Madde 14, “Eğitim sistemimiz, bir bütün olarak ABD ve Batı kültürünün hegemonyasından (etkisi) kurtarılmalıdır” ($\bar{x}=3,61$) ‘katılıyorum’.

Bu maddelerden 10. maddeye yönelik öğrencilerin görüşleri ($\bar{x}=3,17$) ile öğretim elemanı ($\bar{x}=3,25$) ve öğretmenlerin ($\bar{x}=3,28$) görüşleri arasında paralellik vardır. Her üç grup da, 10. maddede verilen “Eğitim derslerinin içerikleri, evrensel bilgiler ile ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır” şeklindeki bir anlamda Batı tandanslı ve küresel ölçekli bir eğitim sistemi önerisinin doğru olduğu konusunda görüş beyan etmekten kaçınmışlardır. Bu bulgu, öğrenci, öğretmen ve öğretim elemanlarının pedagojik bağımsızlık konusundaki duyarlılıklarına işaret sayılabilir. Bu durumda, her üç grubun da, bir anlamda evrensel ve yabancı düşünürlerin ürünü olarak kabul edilebilecek olan Batı ürünü mevcut eğitim sistemimiz konusunda memnun olmadıkları veya en azından kafa karışıklığı içinde buldukları söylenebilir. Nitekim eğitimde sözü geçen milli-evrensel dengesini ifade eden 11 madde olan “Eğitim derslerinin içerikleri, milli ve evrensel bilgiler ile yerli ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır” görüşüne, öğrencilerle birlikte ($\bar{x}=3,99$) öğretmenlerin de ($\bar{x}=3,46$) katılmış olmaları; öğretim elemanlarının ise bu öneriyi (görüşü), ‘tamamen katılıyorum’ ($\bar{x}=4,35$) ile benimsemiş olmaları da bu yorumu destekler niteliktedir. Benzer şekilde, “Eğitim sistemimizin bir bütün olarak ABD ve Batı kültürünün hegemonyasından (etkisi) kurtarılmalıdır” görüşüne, öğrencilerle birlikte ($\bar{x}=3,61$), öğretmen ($\bar{x}=3,83$) ve öğretim elemanlarının da ($\bar{x}=3,67$)

katılmış olması da, her üç grubun pedagojik bağımsızlık arzularını gösteriyor denilebilir.

Yukarda bahsi geçen çözümler ve yorumlardan, öğrenci, öğretmen ve öğretim elemanlarının, Batı kültürünün ürünü olan mevcut eğitim sisteminden aslında çok da memnun olmadıkları sonucu çıkarılabilir. Bu durumda ihtiyaç olarak beliren bağımsız ve milli bir eğitim sistemi için nasıl bir yol izlenmesi gerektiğine ilişkin olarak veri toplama ölçeğine eklenen maddelere yönelik öğrenci görüşleri Tablo 20’de yer almaktadır. Buna göre öğrenciler, “Bağımsız, özgün ve milli bir eğitim sistemi için, tarihimizde bize yol gösterecek birçok başarılı örnek bulunmaktadır” maddesi (madde16) ($\bar{x}=3,68$) ile “Bağımsız bir eğitim sistemi için, tarihimizdeki başarılı okul ve eğitim örneklerinin günümüze uyarlanması iyi bir model olabilir” (madde 17) maddesini ($\bar{x}=3,67$) ‘katılıyorum’ derecesi ile benimsemişlerdir. Bu maddelere yönelik öğrenci görüşleri, öğretim elemanlarının görüşlerine paralel iken; öğretmen görüşlerinden ayrılmaktadır. Öğretmenler bu iki maddede ‘kararsız’ kalmışlardır. Bu bulgular, öğrenciler ve öğretim elemanlarının, bağımsız, özgün ve milli bir eğitim sistemi kurmak için tarihimizden referans alma yöntemine sıcak bakarken, öğretmenlerin bundan emin olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Aynı konuda öğrenciler, “Eğitim sistemimiz için, fen ve teknoloji alanlarında, Batı’nın (yabancı ülkelerin) bilim, fen ve teknolojisini aynen alınabilir” şeklindeki 24. maddede ‘kararsız’ ($\bar{x}=3,03$) kalırken; “Eğitim sistemimiz için, tarih, edebiyat ve sosyal alanlarda, Batı’dan (ABD, AB ve diğer yabancı ülkelere) içerik ve yöntemler aynen alınabilir” maddesine ise (madde 25) ‘katılmamışlardır’ ($\bar{x}=2,35$). Bu konuda öğretim elemanları, fen ve teknoloji alanlarında, Batı’dan bilim, fen ve teknolojisini aynen alınabilir” görüşünü benimsemişlerdir. Ancak gerek öğrenciler ve gerekse öğretim elemanları, sosyal alanlar için bu metodun iyi bir yol olduğundan emin değillerdir, denilebilir. Hatta öğrenciler bu yola karşı olduklarını beyan etmişlerdir. Öğrenci ve öğretim elemanları bu yöndeki görüşleriyle, sosyal alanlarda Batı’dan ithalata sıcak bakan öğretmenlerden ayrılmaktadırlar.

Öğrenciler, Fen ve teknoloji alanlarında, eğitim sistemimiz için Batı’nın bilim, fen ve teknolojisini aynen değil; bize uyarlanarak alınmalıdır” (madde 26;

$\bar{x}=3,95$) görüşü ile “Tarih, edebiyat ve sosyal alanlarda, Batı’dan (ABD, AB ve diğer yabancı ülkelerden) içerik ve yöntemler aynen değil; bize uyarlanarak alınmalıdır (madde 27; $\bar{x}=3,87$) görüşlerini ‘katılıyorum’ şeklinde benimsemişlerdir. Bu maddelere yönelik öğrencilerin görüşleri ($\bar{x}_{26}=3,95$; $\bar{x}_{27}=3,87$), öğretim elemanları ($\bar{x}_{26}=3,97$; $\bar{x}_{27}=3,88$) ve öğretmen görüşleriyle ($\bar{x}_{26}=3,62$; $\bar{x}_{27}=3,97$) paraleldir. Bu bulgular, farklı görüşlere sahip olsalar da, öğrenci, öğretmen ve öğretim elemanlarının, eğitimde (gerek fen ve gerekse sosyal alanlarda) Batı’dan yapılacak alıntıların aynen değil; kültürümüze uyarlanarak yapılmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrenci, öğretmen ve öğretim elemanlarının bu yöndeki görüşleri bir anlamda onların bu konudaki istek ve arzu ve hatta talepleri olarak değerlendirilebilir. Bu ise, eğitim sistemimin yeniden yapılanması veya bağımsız bir eğitim sistemi oluşturmamızda önemli bir şans olarak nitelendirilebilir.

Öğrencilerin, öğretmen ve öğretim elemanlarıyla bu yöndeki istek ve arzularından hareketle, özgün ve bağımsız bir eğitim sistemi oluşturmada beklenti içinde oldukları kaynaklar, Tablo 20’de ilgili maddelere verilen cevaplardan anlaşılabilir. Buna göre, öğrenciler; bağımsız ve özgün bir milli eğitim sistemi ve içeriği oluşturmada beklenti içinde oldukları kaynaklar, sırayla öğretmenler (madde 30; $\bar{x}=4,22$); MEB (madde 28; $\bar{x}=3,69$) ve üniversiteler (madde 29; $\bar{x}=3,51$) şeklindedir. Öğretim elemanlarının bu konudaki sıralaması, öğretmenler, MEB ve üniversiteler; öğretmenlerin ise, üniversiteler, MEB ve öğretmenler şeklinde olduğu hatırlandığında, öğrencilerin bu konuda öğretim elemanları ile paralel düşündükleri söylenebilir. Bu bulgular, bağımsız ve özgün bir eğitim oluşturmada öğretmenlerden farklı olarak öğrencileri ile öğretim elemanları önceliği öğretmenlere verirken; öğretmenler ise bu önceliği üniversitelere vermektedir şeklinde yorumlanabilir.

4. 3. 1. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Değişkenlere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları

4. 3. 1. 1. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğrencilerin, eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler Tablo 21’de görülmektedir.

Tablo 21: Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Madde	Kız (1) (N=169)		Erkek (2) (N=182)		Toplam (N=375)		Varyans		Homojenlik Testi	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	t	p	F	p
6	3,43	1,08	3,70	1,17	3,60	1,14	-2,290*	00,23	0,45	0,832
7	3,49	1,25	3,42	1,33	3,45	1,30	0,517	0,606	0,955	0,329
8	2,53	1,33	2,72	1,39	2,65	1,37	-1,327	0,185	1,264	0,262
9	3,70	1,25	3,62	1,38	3,65	1,33	0,586	0,558	3,370	0,067
10	3,03	1,20	3,25	1,31	3,17	1,27	-1,647	0,100	4,796*	0,029
11	4,05	1,07	3,96	1,11	3,99	1,09	0,755	0,451	0,225	0,635
12	3,43	1,12	3,70	1,22	3,59	1,19	-2,156*	0,032	0,421	0,517
13	3,43	1,08	3,80	1,12	3,66	1,12	-3,185*	0,002	0,575	0,449
14	3,72	1,24	3,54	1,33	3,61	1,29	1,288	0,199	2,099	0,148
15	4,09	1,22	4,00	1,29	4,04	1,26	0,697	0,486	0,228	0,633
16	3,55	1,29	3,77	1,21	3,68	1,24	-1,653	0,099	3,708	0,55
17	3,59	1,19	3,72	1,14	3,67	1,16	-0,984	0,326	1,192	0,276
18	3,27	1,24	3,19	1,41	3,22	1,35	0,579	0,563	7,577*	0,006
19	2,97	1,14	3,08	0,31	3,04	1,24	-0,797	0,426	7,875*	0,005
20	2,97	1,16	3,03	1,29	3,01	1,24	-0,526	0,599	4,664*	0,031
21	3,50	1,16	3,27	1,38	3,36	1,21	1,674	0,095	13,633*	0,000
22	3,48	1,23	2,96	1,43	3,16	1,38	3,566	0,000	6,970*	0,009
23	3,63	1,20	3,60	1,35	3,61	1,30	0,187	0,851	6,290*	0,013
24	2,85	1,31	3,15	1,48	3,03	1,42	-1,953	0,052	10,997*	0,001
25	2,22	1,02	2,43	1,35	2,35	1,24	-1,547	0,123	28,136*	0,000
26	4,10	1,12	3,86	1,22	3,95	1,18	1,969	0,050	0,605	0,437
27	4,00	1,14	3,79	1,23	3,87	1,20	1,716	0,087	4,428*	0,036
28	3,81	1,10	3,62	1,27	3,69	1,21	1,513	0,131	8,408*	0,004
29	3,37	1,16	3,60	1,19	3,51	1,19	-1,853	0,065	0,011	0,917
30	4,18	1,00	4,24	0,93	4,22	0,96	-0,542	0,588	0,906	0,342
31	3,96	1,09	3,96	1,09	3,96	1,10	0,064	0,949	0,015	0,901
32	3,89	1,10	3,78	1,22	3,82	1,18	0,823	0,411	2,822	0,094
33	2,82	1,25	2,76	1,32	2,78	1,29	0,402	0,688	0,958	0,328
34	3,58	1,19	3,66	1,24	3,63	1,22	-0,641	0,522	0,047	0,828

Araştırmaya katılan öğrencilerin, görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında, öncelikle homojenlik (Levene) testi yapılmış ve parametrik maddelerin analizinde (6,12, 13) "t" testi; non-parametrik maddeler için (10,18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28) ise MWU testi kullanılmıştır. Buna ilişkin veriler Tablo 21 ve Tablo 21 (Devam)'da görülmektedir. Bunlardan anlamlı olan maddelere yönelik öğrenci görüşleri arasında cinsiyet değişkenine var olan anlamlı farkların analizi ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin, "ÖMBD içerikleri, Batı (ABD ve AB) kültürünün ürünüdür" biçimindeki 6. maddeye yönelik görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark vardır ($t_6=-2,290$; $p<0,05$). Bu fark, ilgili maddede geçen görüşün erkek öğrenciler tarafından ($\bar{x}=3,70$), kızlara göre ($\bar{x}=3,43$) daha fazla benimsemiş olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin, "ÖMBD, içerik olarak ithal olup, Batı kültürünün hegemonyası (etkisi) altındadır" şeklindeki 12. maddeye yönelik görüşleri arasında anlamlı fark vardır ($t_{12}=-2,156$; $p<0,05$). Erkek öğrenciler lehine olan bu fark, sözü geçen görüşü, erkek öğrencilerin ($\bar{x}=3,70$), kızlara göre ($\bar{x}=3,43$) daha fazla benimsenmiş olduğunu göstermektedir. Tablo 21 incelendiğinde, aynı paralelde yer alan "Eğitim sistemimiz yöntem olarak ithal olup, Batı kültürünün hegemonyası (etkisi) altındadır" şeklindeki 13. maddeye yönelik öğrenci görüşleri arasında da anlamlı fark vardır ($t_{13}=-3,185$; $p<0,05$). Bu fark, ilgili görüşü, erkek öğrencilerin ($\bar{x}=3,80$), kızlara göre ($\bar{x}=3,43$) daha fazla benimsediklerini göstermektedir. Bu bulgular, erkek öğrencilerin eğitim fakültelerinde okutulan ÖMBD içeriklerinin bağımsızlığı konusunda daha duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 21 (Devam): Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Mann Whitney U Testi		MR Değeri
	U Değeri	P	
10	14902,500	0,089	
18	16161,000	0,667	
19	15857,000	0,460	
20	16120,000	0,637	
21	15242,500	0,174	
22	13159,000*	0,001	MR ₁ =211,98 MR ₂ =173,22
23	16324,000	0,788	
24	14671,500	0,054	
25	16032,000	0,568	

27	14909,500	0,083	
28	15497,500	0,265	

Tablo 21 (Devam)'da yer alan, non-parametrik maddeler (10,18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28) uygulanan MWU testine tabi tutulmuştur. Buna göre söz konusu maddelerden sadece 22. maddeye yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark olup; diğer maddelerde anlamlı fark yoktur.

Tablo 21 (Devam)'da yer alan, "ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, öğrencilerin özgün fikirler üretmesini engellemektedir" şeklindeki non-parametrik 22. maddeye yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark vardır(MWU₂₂=13159,000; p<0,05). Yapılan MWU testi, bu farkın 1.-2. gruplar arasında olduğunu göstermiştir (MWU=70,500; p<0,05). Kız öğrenciler lehine olan bu fark, sözü geçen görüşün, kızlar (MR₁=211,98) tarafından erkeklere göre (MR₂=173,22) daha fazla benimsemiş olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, "ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, öğrencilerin özgün fikirler üretmesini engellemektedir" görüşünün kız öğrenciler tarafından daha fazla benimsenmiş olduğunu göstermiştir, şeklinde yorumlanabilir.

4. 3. 1. 2. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğrencilerin, eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi ders içeriklerine yönelik görüşlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler Tablo 22'te görülmektedir.

Tablo 22: Öğrenci Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması

Madde No	Fen-Matematik (1) (N=86)		Sosyal Alanlar (2) (N=267)		Diğerleri (3) (N=22)		Toplam (N=375)		Varyans		Homojenlik Testi		Fark olan Gruplar (Scheffe)
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	F	p	Leven	P	
6	3,50	1,23	3,63	1,28	3,64	0,90	3,60	1,14	0,406	0,666	3,454*	0,033	
7	3,22	1,16	3,52	1,34	3,45	1,22	3,45 ³ , 45	1,30	1,696	0,185	2,265	0,105	
8	2,95	1,30	2,56	1,38	2,55	1,26	2,65	1,37	2,764	0,064	1,616	0,200	
9	3,65	1,22	3,64	1,37	3,73	1,28	3,65	1,33	0,043	0,958	2,231	0,109	
10	3,03	1,20	3,23	1,30	2,91	1,11	3,17	1,27	1,232	0,293	3,909*	0,021	

11	3,71	1,17	4,11	1,02	3,68	1,39	3,99	1,09	5,520	0,004	6,298*	0,002	
12	3,45	1,10	3,63	1,21	3,77	1,34	3,59	1,19	0,939	0,392	0,810	0,446	
13	3,57	1,07	3,69	1,14	3,68	1,13	3,66	1,12	0,350	0,705	0,151	0,860	
14	3,52	1,20	3,62	1,32	3,82	1,33	3,61	1,29	0,487	0,615	0,828	0,438	
15	3,76	1,23	4,12	1,26	4,23	1,31	4,04	1,26	2,935	0,054	0,199	0,820	
16	3,74	1,12	3,67	1,16	3,50	1,22	3,68	1,24	0,348	0,706	2,615	0,074	
17	3,72	1,13	3,67	1,16	3,50	1,22	3,67	1,16	0,320	0,726	0,383	0,682	
18	3,26	1,16	3,20	1,41	3,36	1,36	3,22	1,35	0,188	0,829	6,424*	0,002	
19	2,91	1,11	3,06	1,28	3,27	1,28	3,04	1,24	0,909	0,404	2,759	0,065	
20	3,00	1,14	2,99	1,25	3,32	1,42	3,01	1,24	0,735	0,480	2,751	0,065	
21	3,31	1,22	3,36	1,33	3,55	1,41	3,36	1,21	0,274	0,760	1,101	0,333	
22	3,08	1,25	3,14	1,41	3,63	1,40	3,16	1,38	1,480	0,229	2,559	0,079	
23	3,63	1,18	3,59	1,34	3,87	1,28	3,61	1,30	0,463	0,930	2,553	0,079	
24	2,84	1,29	3,10	1,45	2,95	1,50	3,03	1,42	1,197	0,303	2,622	0,074	
25	2,67	1,32	2,62	1,20	2,18	1,18	2,35	1,24	3,684*	0,026	2,307	0,101	1-3;2-3
26	3,68	1,19	4,05	1,18	3,77	1,15	3,95	1,18	3,421*	0,034	0,536	0,585	1-2

Tablo 22 (Devam): Öğrenci Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması

27	3,58	1,25	3,99	1,16	3,59	1,22	3,87	1,20	4,477*	0,012	2,615	0,074	1-2
28	3,65	1,26	3,68	1,20	3,95	1,17	3,69	1,21	0,572	0,565	0,467	0,627	
29	3,49	1,18	3,54	1,17	3,27	1,32	3,51	1,19	0,555	0,575	0,558	0,573	
30	3,94	1,12	4,34	0,85	3,73	1,16	4,22	0,96	9,165*	0,000	1,201	0,302	1-2;3-2
31	3,78	1,11	4,02	1,09	3,95	1,05	3,96	1,10	1,609	0,201	0,633	0,532	
32	3,71	1,02	3,90	1,20	3,32	1,43	3,82	1,18	3,032*	0,049	3,410*	0,034	
33	2,96	1,28	2,74	1,28	2,59	1,47	2,78	1,29	1,238	0,291	0,665	0,515	
34	3,32	1,16	3,73	1,22	3,40	1,39	3,63	1,22	3,306*	0,038	1,351	0,260	1-2

Tablo 22’de yer alan öğrenci görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı fark olan parametrik maddeler (25, 26, 27, 30, 34), aynı tabloda; non-parametrik maddeler ise (6,10,11, 18, 32) Tablo 22 (Devam)’da verilmiştir.

Öğrenci görüşleri arasında, "Eğitim sistemimiz için, tarih, edebiyat ve sosyal alanlarda, Batı’dan (ABD, AB ve diğer yabancı ülkelerden) içerik ve yöntemler aynen alınabilir" şeklindeki 25. maddeye yönelik görüşleri arasında anlamlı fark vardır ($F_{25}=3,684$; $p<0,05$). Yapılan scheffe testi, bu farkın tüm gruplar arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, sözü geçen görüşü en fazla, 'Sosyal Alanlar' ($\bar{x}=2,62$) grubu, en az ise 'Diğerleri' ($\bar{x}=2,18$) grubu benimsemiştir denilebilir. 26. maddeye yönelik, öğrenci görüşleri arasındaki anlamlı fark ($F_{26}=3,421$; $p<0,05$), 1-2. gruplar arasındadır. Buna göre, "Fen ve teknoloji alanlarında, eğitim sistemimiz için Batı'nın (yabancı ülkelerin) bilim, fen ve teknolojisini aynen değil; bize uyarlanarak alınmalıdır" şeklindeki görüşü, Sosyal Alanlar' ($\bar{x}=4,05$) grubu, Fen-Matematik grubuna göre ($\bar{x}=3,68$) daha fazla benimsemiştir denilebilir. Öğrencilerin, "Tarih, edebiyat ve sosyal

alanlarda, Batı'dan (ABD, AB ve diğer yabancı ülkelerden) içerik ve yöntemler aynen değil; bize uyarlanarak alınmalıdır" şeklindeki 27. maddeye yönelik görüşleri arasındaki anlamlı fark ($F_{27}=4,477$; $p<0,05$) da 1-2. gruplar arasındadır. Bu bulgu, sözü geçen görüşü, Sosyal Alanlar' grubu ($\bar{x}=3,99$), Fen-Matematik grubuna göre ($\bar{x}=3,58$) daha fazla benimsemiş biçiminde yorumlanabilir. Yapılan anova testi, 30. maddeye yönelik, öğrenci görüşleri arasında da anlamlı fark olduğunu göstermiştir ($F_{30}=9,135$; $p<0,05$), 1-2. gruplar arasındadır. Yapılan scheffe testi bu farkın, 1-2 ve 2-3 gruplar arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, "Ülkemizin kültürüne uygun milli bir eğitim teorisi ve modeli oluşturmada öğretmenlerin de yapacağı çok şey vardır" görüşünü, en fazla Sosyal Alanlar' grubu ($\bar{x}=4,34$), en az da 'Diğerleri' grubuna ($\bar{x}=3,73$) mensup öğrenciler tarafından benimsemiştir denilebilir. Aynı şekilde 34. maddeye yönelik, öğrenci görüşleri arasında branşa göre anlamlı fark vardır ($F_{34}=3,306$; $p<0,05$). Buna göre, "ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, küreselleşme ve AB gibi nedenlerdir" görüşünü, 'Sosyal Alanlar' grubu ($\bar{x}=3,73$), 'Fen-Matematik' grubuna göre ($\bar{x}=3,40$) daha fazla benimsemiştir denilebilir.

Tablo 22 (Devam): Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH	P	MWU	p	
6	0,624	0,732	-	-	----
10	2,520	0,284	-	-	----
11	9,427*	0,009	9188,500*	0,003	(1-2) M ₁ =150,34 M ₂ =183,59
			920,500	0,839	----
			2510,000	0,223	----
18	0,301	0860	-	-	----
32	7,952*	0,019	9712,500*	0,024	(1-2) M ₁ =156,44 M ₂ =183,62
			817,500	0,298	----
			2244,0000	0,053	----

Öğrenci görüşleri arasında branşa göre anlamlı fark olan non-parametrik maddelerin (6,10,11, 18, 32) yer aldığı Tablo 22 (Devam)'da ki maddelere uygulanan KWH ve MWU testleri, bu maddelerden sadece 11. ve 32. maddelerde anlamlılık olduğunu göstermiştir. Buna göre, "Eğitim derslerinin içerikleri, milli ve evrensel bilgiler ile yerli ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır" maddesine yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark vardır (KWH=9,427; $p<0,05$). Yapılan MWU testi ($MWU_{11}=9188,500$; $p<0,05$) bu farkın, 1-2.gruplar arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, sözü geçen görüşü, 'Sosyal Alanlar' grubu ($MR_2=183,59$), 'Fen-Matematik' grubuna göre ($MR_1=150,34$) daha fazla benimsemiştir denilebilir. Bu bulgu, milli-evrensel dengesine dayalı bir eğitim sistemi fikrine, sosyal alanlarda öğrenim gören öğrenciler daha sıcak bakmaktadırlar denilebilir. Öğrencilerin, "ÖMBD içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, bilim, kültür ve sanat alanlarındaki üretim yetersizlikleridir" şeklindeki 32. maddeye yönelik görüşleri arasında da anlamlı fark vardır (KWH=7,952; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan MWU testi ($MWU_{32}=9172,500$; $p<0,05$) bu farkın, 1-2.gruplar arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, sözü geçen görüşü, 'Sosyal Alanlar' grubu ($MR_2=183,62$), 'Fen-Matematik' grubuna göre ($MR_1=156,44$) daha fazla benimsemiştir denilebilir. Bu bulgu, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriğinin Batı kültürüne dayalı olması, ülkemizin bilim, kültür ve sanat alanlarındaki üretim yetersizliklerine bağlama fikrini, eğitim fakültelerinin sosyal alanlarındaki branşlarda öğrenim gören öğrenciler, daha fazla benimsemişlerdir şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5. 1. SONUÇLAR

5. 1. 1 Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Üniversitelerin eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin; öğretmen, öğretim elemanı ve öğretmen adayı öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmek amacıyla yürütülen bu çalışmada, elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasından ulaşılan sonuçlar araştırmmanın alt amaçlarına paralel şekilde aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin, Batı kültürünün ürünü ve hegemonyasında olduğu görüşündedirler. Öğretmenler bu durumun nedenini şu şekilde sıralamaktadırlar: Ülkemizin bilim, kültür ve sanat alanlarındaki üretim yetersizlikler, ülkemizin Batılılaşma çabası, küreselleşme ve AB. Öğretmenler, ÖMB ders içeriklerinin Batı kültürünün etkisinde olmasında, öğretmen atamalarında esas alınan KPSS'nin etkili olduğu yönündeki görüşe ilişkin kararsız kalmışlardır.

Eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin, Batı kültürünün ürünü ve gerek içerik ve gerekse yöntem olarak yine Batı (ABD ve AB) hegemonyasında olduğu görüşünde olan öğretmenler, bu durumun, 'rahatsız edici olduğu' görüşünde kararsız kalmış ve bu durumu sorun olarak görmemişlerdir. Batı kültürüne dayalı bir eğitim içeriğinden rahatsız olmayıp, sorun olarak görmeyen öğretmenler, eğitim fakültelerinde okutulan eğitim ders içeriklerinin 'kültür ve tarihimize uygun milli bilgilerden oluşmalıdır' görüşünde 'kararsız' kalmışlardır. Öğretmenler, araştırmmanın veri toplama aracında yer alan " Bir ulusun tam bağımsızlığı; politik, siyasi ve ekonomik bağımsızlığı gerektirdiği gibi, eğitimde de bağımsız olmayı gerektirmektedir" maddesinde de 'kararsız' kalmışlardır. Öğretmenlerin eğitimsel bağımsızlık (pedagojik

bağımsızlık) konusunda fikir beyan etmemeleri, bu konuda bilgi sahibi olmadıkları şeklinde değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarına okutulan ÖMB ders içeriklerinin, Batı kültürünün ürünü olmasının, eğitim sistemimizde yol açtığı sakınca veya sınırlamalara ilişkin olarak öğretmenler kararsız kalarak, genelde görüş beyan etmekten kaçınmışlardır. Çalışmada, öğretmenlerin bu yöndeki kararsızlıkları yeterince bilgi sahibi olmadıkları şeklinde değerlendirilmiştir. Ancak öğretmenler, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının, "ahlaki gelişim ve değerler bakımından geleceğimiz açısından riskler taşıdığı" şeklindeki görüşe ise katılmışlardır. Benzer şekilde, öğretmenler, "eğitim sistemimin bir bütün olarak Batı hegemonyasından kurtarılmalıdır" maddesine de katılmışlardır. Bu paraleldeki "Eğitim dersleri, evrensel bilgiler ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır" görüşünde de öğretmenler kararsız kalırken; "Eğitim derslerinin içerikleri, milli ve evrensel bilgiler ile yerli ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır" görüşüne katılmışlardır. Çalışmada, öğretmenlerin bu yöndeki kaygıları ve görüşlerinden hareketle, bağımsız bir eğitim istedikleri sonucuna varılmıştır.

Araştırmada ilgili verilerin analizi ve yorumlanmasından, ulaşılan sonuçlardan birisi de, öğretmenlerin, yeterli bilgi sahibi olmamalarına rağmen, bağımsız ve milli bir eğitim sistemi istedikleri şeklindedir. Öğretmenlerin arzuladıkları bu niteliklere sahip bir eğitim sistemi tesis etmede izlenecek veya izlenmesi gereken yol ve yöntemlerle ilgili olarak ulaşılan sonuçlar ise şöyledir: Öğretmenler, bağımsız, özgün ve milli bir eğitim sistemi oluşturmak için 'tarihimizden referans alma' ve 'tarihimizdeki başarılı örnekleri günümüze uyarlama' şeklindeki yöntemlerin doğru olduğu konusunda kararsız kalmışlardır. Öğretmenlere göre, eğitim sistemimiz için, fen-teknoloji alanları ile sosyal alanlarda Batı'dan 'aynen' alıntı yapılabileceği gibi, bu alanlardaki alıntılar 'bize uyarlanarak' da gerçekleştirilebilir. Öğretmenler, eğitim sistemimizin içerik ve yöntemleri için, Batı'dan alıntı yapmada fen-teknoloji ve sosyal alanlar itibarıyla bir ayrıma gitmemişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin bir isteği olarak ortaya çıkan, bağımsız, özgün ve milli bir eğitim sistemi tesis etmede beklenti içinde oldukları kurumlar ise şu

şekildedir: Öğretmenlerin konuyla ilgili maddeleri benimseme derecesine göre, bu beklentilerinin sırası, üniversiteler, MEB ve öğretmenler şeklindedir. Araştırmada, öğretmenlerin bu konudaki önceliği üniversitelere vermesi ve birer eğitim çalışanı olarak kendilerini son sıraya bırakmaları, bilgi veya özgüven eksikliği ya da kolaycılığa kaçma biçiminde değerlendirilmiştir.

5. 1. 1. 1. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Branş ve Kıdem Değişkenlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerine yönelik görüşleri arasında, çeşitli değişkenlere (cinsiyet, branş ve kıdem) göre var olan anlamlı farklara ilişkin verilerin analizi ve yapılan yorumlardan hareketle ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan erkek öğretmenler, eğitim fakültelerinde okutulan, ÖMB ders içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının, geleceğimiz açısından riskler taşımasından, kadınlara göre daha fazla kaygı duymaktadırlar.

Eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin Batı (ABD ve AB) kültürünün ürünü olduğu ve bunun sorun teşkil etmediği şeklindeki görüşleri, ‘Diğerleri’ grubuna mensup öğretmenler tarafından, Fen-Matematik ve Sosyal Alanlar branşlarına mensup öğretmenlere göre daha fazla benimsenmiştir. Aynı durum, “fen ve teknoloji alanlarında, eğitim sistemimiz için Batı’nın bilim, fen ve teknolojisini aynen değil; bize uyarlanarak alınmalıdır” ve “Eğitim derslerinin içerikleri, milli ve evrensel bilgiler ile yerli ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır” görüşleri için de geçerlidir. Araştırmada, ‘Diğerleri’ grubuna mensup öğretmenler, eğitim sistemimizin yöntem olarak Batı hegemonyasında olduğu görüşünü, ‘Fen-Matematik’ grubuna göre daha fazla benimsemişlerdir. Benzer şekilde, araştırmada yer verilen, “Bağımsız, özgün ve milli bir eğitim sistemi için, tarihimizde bize yol gösterecek birçok başarılı örnek bulunmaktadır” görüşü ile “Bağımsız bir eğitim sistemi için, tarihimizdeki başarılı okul ve eğitim örneklerinin günümüze uyarlanması iyi bir model olabilir” görüşü de, ‘Diğerleri’ grubuna mensup öğretmenler tarafından, Fen-Matematik ve Sosyal Alanlar branşlarına mensup öğretmenlere göre daha fazla benimsenmiştir.

Branş değişkenine göre araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç da, 'Diğerleri' grubunda yer alan öğretmenlerin, eğitimimizin Batı kültürüne dayalı olmasını, Fen-Matematik ve Sosyal Alanlar branşlarına mensup öğretmenlere göre daha riskli bulduklarıdır. Yine Diğerleri' grubunda yer alan öğretmenler, Fen-Matematik branşındakilere göre, eğitim içeriğinin aynen değil de, uyarlanarak alınması gerektiğini en fazla benimseyen gruptur.

Öğretmenlerin, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMD ders içeriğine yönelik görüşleri arasında kıdeme göre anlamlı fark bulunan maddelere ilişkin sonuçlar şöyle özetlenebilir: Eğitim fakültelerinde okutulan ÖMD ders içeriklerinin Batı (ABD ve AB) ürünü olmasından en rahatsız olanlar, 1-5 yıllık kıdeme sahip genç öğretmenlerdir. Nitekim eğitim ders içeriklerinin evrensel bilgiler ile ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olması görüşünü en fazla kıdemli öğretmenler benimsemişlerdir. 21. yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, aynı zamanda, ÖMG ders içeriklerinin Batı kültürünün ürünü olduğu şeklindeki görüşü de en fazla benimseyen gruptur. Benzer şekilde, "eğitimimiz, milli-evrensel şeklindeki bir denge üzerine oturtulmalıdır" görüşünü de ne fazla kıdemli öğretmenler benimsemiştir. Buradan hareketle ve araştırma sınırlılıkları çerçevesinde, eğitimde bağımsızlık konusunda genç öğretmenlerin daha duyarlı oldukları, kıdemli öğretmenlerin ise esnek bir görüşe sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından birisi olan, öğretmenlerin istediği bağımsız, özün ve milli bir eğitim sistemi tesis etmek için, tarihimizden referans alma ve tarihten model çıkarma görüşüne en yakın grup kıdemli öğretmenlerdir (21. Yıl ve üzeri ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler). Araştırma da, bu noktalardan hareketle, bağımsız bir eğitim sistemi tesis etmede, tarihimizden referans alma noktasında kıdemli öğretmenlerin daha duyarlı oldukları sonucu çıkarılabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerine yönelik görüşleri arasında kıdem değişkenine göre var olan anlamlı farkla ilişkili olarak ulaşılan diğer bir sonuç da, Batı kültürüne dayalı eğitimin sonuçları konusunda kıdemli öğretmenlerin, genç öğretmenlere göre daha kaygılı oldukları şeklindedir.

5. 1. 2 Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerine yönelik görüşlerinin analizi ve yorumlanmasından ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Öğretim elemanları da, öğretmenler gibi, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin Batı kültürünün ürünü olduğu ve batı kültürünün hegemonyasında olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarına göre, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin Batı kültürünün ürünü olmasının birinci nedeni, ülkemizin yaklaşık iki asırdır süren Batılılaşma çabasıdır. Bunu küreselleşme ve AB ile ülkemizin bilim, kültür ve sanat alanlarındaki üretim yetersizlikleri izlemektedir. Eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin Batı kültürünün ürünü olmasının birinci nedeni konusunda, öğretim elemanları, öğretmenlerden ayrılmaktadırlar. Öğretim elemanları, ÖMB ders içeriklerinin Batı kültürünün etkisinde olmasında, öğretmen atamalarında esas alınan KPSS'nin etkili olduğu yönündeki görüşte kararsız kalmışlardır.

Araştırmada konuyla ilgili verilerin analizinden, öğretim elemanlarının, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin, Batı kültürünün ürünü olmasının 'rahatsız edici olduğu' görüşünde, öğretmenler gibi kararsız kalmışlardır. Ancak öğretmenlerden farklı olarak, bu durumun sorun olduğu görüşünde de kararsız kalmışlardır. Aynı konuda, öğretim elemanları, eğitim fakültelerinde okutulan eğitim ders içeriklerinin 'kültür ve tarihimize uygun milli bilgilerden oluşmalıdır' görüşüne, yine öğretmenlerden farklı olarak (öğretmenler bu görüşte 'kararsız' kalmışlardır) katılmışlardır. Öğretim elemanları, çalışmada yer alan "Bir ulusun tam bağımsızlığı; politik, siyasi ve ekonomik bağımsızlığı gerektirdiği gibi, eğitimde de bağımsız olmayı gerektirmektedir" maddesini, yine öğretmenlerden farklı olarak 'katılıyorum' şeklinde benimsemişlerdir (öğretmenler, 'kararsız' kalmışlardır). Bu noktalardan hareketle, öğretmenlerin eğitimde bağımsız olma konusunda genelde görüş beyan etmekten kaçınmalarına rağmen, öğretim elemanlarının bu konuda daha duyarlı oldukları sonucuna varılmıştır.

Araştırmada, bağımsız, özgün ve milli bir eğitim konusunda duyarlı oldukları belirlenen öğretim elemanlarının, buna paralel olarak, eğitim ders içeriklerinin sadece evrensel bilgiler ile yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmasına sıcak bakmadıkları ve eğitim sistemimizin bu durumdan kurtarılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanları, eğitim sistemimizin içerik olarak, milli ve evrensel bilgiler ile yerli ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı bir denge modeline oturtulması yönündeki görüşe ‘tamamen katıldıkları’ belirlenmiştir

Öğretim elemanları, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin, Batı kültürünün ürünü olmasının, mezunlar üzerinde yol açtığı sakınca veya sınırlamalara ilişkin görüşlerde, öğretmenler gibi, kararsız kalmışlardır. Araştırmada bunun nedeni olarak, elde buna yönelik yeterli ve net bilgiler ile verilerin bulunmaması olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak öğretmenler gibi öğretim elemanları da, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının, ” ahlaki gelişim ve değerler bakımından geleceğimiz açısından riskler taşıdığı” şeklindeki görüşe ise katılmışlardır.

Öğretim elemanları, bağımsız ve milli bir eğitim sistemi tesis etmede; tarihimizden örnek alma ile tarihimizdeki başarılı örnekleri günümüze uyarlama yollarını sıcak bakmışlardır. Öğretmenlerin bu maddelerde kararsız kalmış olduklarından hareketle, öğretim elemanlarının, bağımsız ve milli bir eğitim sistemi tesis etmede, tarihimizden örnek alma ve tarihimizdeki başarılı örnekleri günümüze uyarlama yollarını metod olarak kullanmakta sakınca görmedikleri sonucu çıkarılabilir. Öğretim elemanları da, öğretmenler gibi, eğitim sistemimiz için, fen-teknoloji alanlarda Batı’dan ‘aynen’ alıntı yapılabileceği görüşündedirler. Ancak, öğretim elemanları, sosyal alanlar için bu metodun kullanılmasında öğretmenlerden ayrılmaktadırlar. Yine öğretmenlerin görüşlerine paralel olarak, öğretim elemanları da, eğitim için gerek fen ve teknoloji ve gerekse sosyal alanlarda Batı’dan yapılacak alıntıların ‘bize uyarlanarak’ gerçekleştirilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretim elemanları, bağımsız, özgün ve milli bir eğitim sistemi tesis etmede beklenti içinde oldukları kesim veya kurumları şu şekilde sıralamışlardır: Öğretmenler, MEB ve üniversiteler. Öğretmenlerin konuyla ilgili sıralamasının

“üniversiteler, MEB ve öğretmenler” şeklinde olduğu göz önüne alındığında, öğretim elemanlarının, bu konuda öğretmenlerden ayrılmakta olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu verilerden hareketle araştırmada, gerek öğretim elemanları ve gerekse öğretmenlerin, bağımsız, özgün ve milli bir eğitim sistemi tesis etmede özgüven eksikliği içinde buldukları veya bu konuda sorumluluğu birbirlerine bırakma kolaylığına başvurdukları sonucuna varılmıştır.

5. 1. 2. 1. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşlerinin Cinsiyet, Branş, Kıdem ve Unvan Değişkenlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerine yönelik görüşleri arasında, cinsiyet değişkenine göre var olan anlamlı farka ilişkin verilerin analizi ve yapılan yorumlardan hareketle ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmada ilgili verilerin analizinden, erkek öğretim elemanlarının, eğitim derslerinin içeriğinde, evrensel bilgiler ile ve yabancı düşünürle daha açık olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle, kadın öğretim elemanlarının, eğitim derslerinde Batı etkisine karşı daha duyarlı oldukları sonucu çıkarılabilir. Eğitim derslerinin içerikleri için öğretim elemanlarının tercihinin sunulan, “milli ve evrensel bilgiler ile yerli ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı” modeli ise, erkek öğretim elemanları, kadınlara göre daha fazla benimsemiştir. Buradan, erkek öğretim elemanlarının eğitim derslerinin içeriği konusunda, milli-evrensel bir dengeye daha sıcak baktıkları sonucu çıkarılabilir. Erkek öğretim elemanları, ülkemizin kültürüne uygun milli bir eğitim teorisi ve modeli oluşturmada, kadınlara göre, gerek MEB’den ve gerekse üniversitelerden daha fazla beklenti içindedirler.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerine yönelik görüşleri arasında, branş değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerine yönelik görüşleri arasında, kıdem değişkenine göre var

olan anlamlı farka ilişkin verilerin analizi ve yapılan yorumlardan hareketle ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan kıdemli öğretim elemanları, Batı kültürüne dayalı bir eğitim içeriğinin, derslerde öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediğine, genç akademisyenlere göre daha fazla inanmaktadırlar. Genç akademisyenler, bu konuda daha esnektir.

Eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedenini bilim, kültür ve sanat alanlarındaki üretim yetersizlikleri ile küreselleşme ve AB gibi nedenlere bağlayan görüşler, öğretim görevlisi, okutman ve araştırma görevlileri tarafından, öğretim üyelerine göre daha fazla kabul görmüştür.

5. 1. 3 Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerine yönelik görüşlerinin analizi ve yorumlanmasından ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen aday öğrenciler, tıpkı öğretim elemanları ve öğretmenler gibi, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin Batı kültürünün ürünü olduğu ve batı kültürünün hegemonyasında olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilere göre bunun öncelikli sebepleri, sırayla; Batılılaşma çabaları, ülkemizin bilim, kültür ve sanat alanlarındaki üretim yetersizlikleri ile küreselleşme ve AB'dir. Eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin Batı kültürünün ürünü olmasının birinci sebebi olarak Batılılaşma çabalarını gösteren öğrenciler, bu konuda öğretim elemanları ile paralel bir görüşe sahiptir. Öğrenciler, bu konudaki önceliklerde öğretmenlerden ayrılmaktadırlar. Öğrenciler, öğretim elemanlarına paralel bir şekilde, ÖMB ders içeriklerinin Batı kültürünün etkisinde olmasında, öğretmen atamalarında esas alınan KPSS'nin etkili olduğu yönündeki görüşte kararsız kalmışlardır.

Öğrenciler, öğretmenler ve öğretim elemanlarından farklı olarak (öğretmen ve öğretim elemanları bu görüşte kararsız kalmışlardır), eğitim

fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin, Batı kültürünün ürünü olmasını 'rahatsız edici' bulmuşlardır. Öğrenciler, öğretim elemanları gibi, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin, Batı kültürünün ürünü olmasının sorun olduğu yönündeki görüşte kararsız kalmışlardır. Öğrencilere göre, eğitim fakültelerinde okutulan eğitim ders içerikleri, 'kültür ve tarihimize uygun milli bilgilerden oluşmalıdır. Öğrencilerin bu yöndeki görüşleri, öğretim elemanlarına paralel olup; öğretmenlerden farklılık göstermektedir (öğretmenler, bu görüşte 'kararsız' kalmışlardır). Öğrencilere göre, bir ulusun tam bağımsızlığı; politik, siyasi ve ekonomik bağımsızlığı gerektirdiği gibi, eğitimde de bağımsız olmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin bu yöndeki görüşleri, yine öğretim elemanları ile paralellik gösterirken; öğretmenlerin görüşlerinden farklılaşmaktadır (öğretmenler, bu görüşte 'kararsız' kalmışlardır).

Araştırmaya katılan öğrenciler, öğretim elemanları gibi, eğitim ders içeriklerinin sadece evrensel bilgiler ile yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olması yönündeki görüşte kararsız kalmışlardır. Ancak öğrenciler, "Eğitim ders içerikleri, milli ve evrensel bilgiler ile yerli ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır" görüşünü benimsemişlerdir. Öğrencilerin bu yöndeki görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri paralellik arz etmektedir. Öğrenciler, yine öğretim elemanlarının görüşlerine paralel bir şekilde, eğitim sistemimizin Batı hegemonyasından kurtarılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin, Batı kültürünün ürünü olmasının, mezunlar üzerinde yol açtığı sakınca veya sınırlamalara ilişkin olarak öğrenciler; öğretim elemanı ve öğretmenler gibi kararsız kalmışlardır. Ancak öğretmenler ve öğretim elemanları gibi öğrenciler de, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının, "ahlaki gelişim ve değerler bakımından geleceğimiz açısından riskler taşıdığı" şeklindeki görüşe ise katılmışlardır.

Öğrenciler, öğretmenlerden farklı olarak ve öğretim elemanlarına paralel bir şekilde, bağımsız ve milli bir eğitim sistemi tesis etmede; tarihimizden örnek alma ile tarihimizdeki başarılı örnekleri günümüze uyarlama yollarını benimsemişlerdir. Öğrenciler, öğretim elemanları ve öğretmenlerden farklı olarak, eğitim sistemimiz için, fen-teknoloji alanlarda Batı'dan 'aynen' alıntı

yapılabileceği görüşünde kararsız kalmışlardır. Öğrenciler, “eğitim sistemimiz için sosyal alanlarda Batı’dan aynen alıntı yapılabilir” görüşüne ise katılmamışlardır. Aynı konuda öğrenciler, Batı’dan gerek fen ve teknoloji ve gerekse sosyal alanlarda yapılacak alıntıların ‘bize uyarlanarak’ gerçekleştirilmesi yönündeki görüşlere katılmışlardır. Öğretmen ve öğretim elemanlarıyla birlikte, öğrencilerin de bu yöndeki görüşleri benimsemiş olmaları, ortaya şu sonucu çıkarmıştır: Eğitim sistemimiz için gerek içerik ve gerekse yöntem olarak Batı’dan doğrudan alıntı yapmak yerine, bunların kültürümüze uyarlanarak gerçekleştirilmesi gerekir.

Öğrenciler, bağımsız, özgün ve milli bir eğitim sistemi tesis etmede beklenti içinde oldukları kesim veya kurumları; öğretmenler, MEB ve üniversiteler şeklinde sıralamışlardır. Buradan hareketle, gerek öğrenciler ve gerekse öğretim elemanları, bağımsız, özgün ve milli bir eğitim sistemi tesis etmede birinci görev ve sorumluluğu öğretmenlere vermektedir. İlgili alanyazına göre bu sonuç ve bu beklenti, kültürümüze uygundur. Çünkü Türk milletinin tarih boyunca, Batı’nın aksine pratikten teoriyi çıkardığı belirtilmektedir.

5. 1. 3. 1. Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet ve Branş Değişkenlerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerine yönelik görüşleri arasında cinsiyet ve branş değişkenine göre var olan anlamlı farklara ilişkin verilerin analizi ve yapılan yorumlardan hareketle ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın veri toplama aracında yer alan, eğitim fakültelerinde okutulan, “ÖMB ders içerikleri Batı (ABD ve AB) kültürünün ürünüdür; “ÖMB dersleri içerik olarak ithal olup, Batı kültürünün hegemonyası (etkisi) altındadır” ve “Eğitim sistemimiz yöntem olarak ithal olup, Batı kültürünün hegemonyası (etkisi) altındadır” şeklindeki görüşler, erkek öğrenciler tarafından, kızlara göre daha fazla benimsenmiştir. Buradan hareketle, eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin bağımsızlığı konusunda erkek öğrencilerin, kızlara göre daha duyarlı oldukları sonucuna varılmıştır. Araştırmada bu konuda ulaşılan

diğer bir sonuç da, ÖMB ders içeriklerinin, Batı kültürüne dayalı olmasının öğrencilerin özgün fikirler üretmesini engellediği görüşünü, kız öğrenciler erkeklere göre daha fazla benimsemişlerdir.

Eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerine yönelik öğrenci görüşleri arasında, branş değişkenine göre var olan farklara ilişkin verilerin analizi ve yorumlanmasından ulaşılan sonuçlar şöyledir: Eğitim fakültelerinin sosyal alanlarında öğrenim gören öğrenciler, eğitim sistemimiz için, tarih, edebiyat ve sosyal alanlarda, Batı'dan (ABD, AB ve diğer yabancı ülkelerden) içerik ve yöntemlerin aynen alınabilmesi şeklindeki görüşe 'Diğerleri' grubunda yer alan öğrencilere göre daha açıktır. Benzer şekilde, yine sosyal alanlarda öğrenim gören öğrenciler, "Fen ve teknoloji alanlarında, eğitim sistemimiz için Batı'nın (yabancı ülkelerin) bilim, fen ve teknolojisini aynen değil; bize uyarlanarak alınmalıdır" görüşü ile "Tarih, edebiyat ve sosyal alanlarda, Batı'dan (ABD, AB ve diğer yabancı ülkelerden) içerik ve yöntemler aynen değil; bize uyarlanarak alınmalıdır" şeklindeki görüşü, fen-matematik branşında öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla benimsemişlerdir. Araştırmada ortaya bir ihtiyaç olarak çıkan, "ülkemizin kültürüne uygun milli bir eğitim teorisi ve modeli oluşturmada öğretmenlerin de yapacağı çok şey vardır" görüşünü de yine en fazla 'Sosyal Alanlar' grubu benimsemiştir. Aynı paralelde yer alan, "ÖMB ders içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, küreselleşme ve AB gibi nedenlerdir" görüşünü de, 'Sosyal Alanlar' grubu 'Fen-Matematik' grubuna göre daha fazla benimsemiştir.

Araştırmada, eğitim sistemimizin nasıl olması gerektiği konusunda, öğretmen, öğretim elemanı ve öğrenciler tarafından "Eğitim derslerinin içerikleri, milli ve evrensel bilgiler ile yerli ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır" şeklindeki dengeyi ifade eden öneri, genel kabul görmüştür. Bu öneri, araştırmaya katılan öğrencilerden 'Sosyal Alanlar' branşlarına mensup olanlar tarafından, 'Fen-Matematik' branşlarında öğrenim görenlere göre, daha fazla benimsenmiştir. Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç da, sosyal branşlarda öğrenim gören öğrencilerin, "ÖMB ders içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, bilim, kültür ve sanat alanlarındaki üretim yetersizlikleridir" şeklindeki görüşü, fen ve matematik branşındakilere göre daha fazla benimsemiş olmalarıdır.

5. 2. ÖNERİLER

Eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin, öğretmen, öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada, elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasına dayalı olarak ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Günümüzde bir milletin tam bağımsızlığı, diğer birçok alanda olduğu gibi eğitimde de bağımsız olmasını gerektirmektedir. Araştırmada buna yönelik yer alan maddelere öğretmen, öğretim elemanı ve öğrencilerin katılma dereceleri, bunun ülkemiz açısından da doğru ve geçerli bir fikir olduğunu göstermiştir. Ancak yine, araştırmaya katılarak görüş belirten öğretmen, öğretim elemanı ve öğrenciler, öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerindeki ÖMB ders içeriklerinin Batı kültürünün ürünü olduğu ve Batı hegemonyasının izlerini taşıdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum tespitinden sonra, öğretmen, öğretim elemanı ve öğrenciler, eğitim fakültelerindeki ÖMB ders içeriklerinin bu durumda kurtarılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna dayalı olarak başta MEB ve YÖK, Batı kültürünün ürünü olarak görülen eğitim fakültelerindeki ÖMB ders içeriklerinin bu durumdan kurtarılması için gerekli çalışmaları başlatmalıdır.

- MEB ve YÖK, öğretmen öğretim elemanı ve öğretmenlere yönelik olarak, bağımsız bir eğitim sistemi ihtiyacına yönelik bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmaları başlatmalıdır. Bu bağlamda, YÖK, eğitim fakültelerindeki ÖMB öğretim programları ve ders kitaplarında gerekli değişimi teşvik etmelidir. MEB'de benzer çalışmaları ilk ve ortaöğretim için başlatmalıdır.

- Üniversiteler, eğitim fakülteleri, eğitim sendikaları ve medyanın, öğretmen aday öğrencilerin, eğitimsel bağımsızlık farkındalıklarını yükseltmek amacıyla çeşitli konferans, sempozyum ve paneller düzenlemesinde yarar vardır.

- Üniversitelerin çeşitli birimleri ve özellikle de eğitim bilimleri enstitüleri, eğitimsel bağımsızlık konularında lisansüstü çalışmalara ağırlık vermelidir. Böylece ülkemizde eğitim politikası yapımcılarına ve ilgili sendikalara sağlam ve bilimsel bilgi ve veriler sağlanabilir.

- Eğitim fakültelerinde okutulan ÖMB ders içeriklerinin Batı kültürünün etkisinde olmasının bir nedeni de, KPSS'de yer alan eğitim bilimlerinin bu

yöndeki sorularıdır. Bu bakımdan, MEB, ilgili sınavdaki eğitim bilimleri sorularını bu açıdan gözden geçirmelidir.

- Ülkemizin eğitim politikalarında kritik öneme sahip MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, gerek program geliştirme ve gerekse eğitimle ilgili diğer karar ve çalışmalarında, eğitimsel bağımsızlığımızı zedeleyecek icraatlardan kaçınmalıdır.

- İlk orta ve hatta yükseköğretimde, özellikle ahlak ve değer inşa eden derslerin öğretim programları, Batı kültürünün hegemonyasından çıkarılarak, milli kültürümüze dayalı hale getirilmelidir. Bunun için MEB ve YÖK'ün koordinasyonunda ilgili tüm kesimlerin katılacağı geniş çaplı ve uzun soluklu çalışmalar başlatılmalıdır. Eğitim sendikalarının da bu çalışmalara destek vermesi büyük yarar sağlar.

- Ülkemizin geleceği için kritik öneme sahip, bağımsız özgün ve milli bir eğitim sistemi tesis etmede, öğretmenlere de büyük sorumluluk düşmektedir. MEB, süreli yayınlar web ortamı ve sosyal medya aracılığıyla, öğretmenlerin uygulamadaki gözlem ve deneyimlerini paylaşmalarını teşvik etmelidir ve bunun için gerekli altyapıyı hazırlamalıdır. Bu amaçla öğretmenleri ve eğitimci akademisyenleri buluşturan sanal ve gerçek ortam çalışmaları düzenlenmelidir.

- Eğitim uzmanları, eğitim programı yapımcıları ve eğitim politikası yapımcılarına veri sağlamak üzere, tarihimizdeki eğitimle ilgili felsefe, görüş, fikir, deneyimler, okul sistemleri ve özgün uygulamalar kurulacak uzman bir ekip tarafından araştırılmalıdır. Araştırma sonuçlarından, günümüzde eğitim sistemi tesis etmede yararlanmak amacıyla çeşitli çalışmalar başlatılmalıdır. Bunu için MEB, YÖK ve diğer ilgili kurumların birlikte hareket etmesinde yarar vardır.

- MEB, YÖK ve eğitim sendikaları, ülkemizin tam bağımsızlığına destek vermek üzere bağımsız, özgün ve milli bir eğitim sistemi tesis etmek üzere, eğitimsel bağımsızlık konularında makale, kitap, şiir vb. yarışmalar düzenleyerek ilgililerin bu konudaki farkındalık düzeyi artırılmalıdır.

- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, eğitim programı geliştirme çalışmaları sürecinde, gerek ABD ve gerekse AB'den yapılacak alıntılarını, ülkemizin kültürü ve gerçeklerine uyarlayacak alt komisyonlar kurmalıdır. Bu

komisyonlar, referans alınacak eğitim felsefesi, kuramı veya modellerini kültürel süzgeçten geçirmede rol almalıdırlar.

- YÖK ve MEB birlikte, bağımsız eğitim sisteminin altyapısını oluşturmak üzere, eğitim konusunda özgün felsefe, kuram ve modeller üretecek 'Milli Eğitim Akademisi' benzeri ihtisas kurumları tesis etmelidir.

- MEB, öğretmenlerin işbaşındaki gözlem ve deneyimlerini toplayacak, ilişkilendirecek ve değerlendirecek bir mekanizma kurmalıdır. Bu mekanizma günlük sınıf etkinliklerinin elektronik ortamda kaydedilip bir veri merkezinde toplanması şeklinde olabileceği gibi, öğretmenlerin hazırladığı planların, zümre/sınıf öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarının ve sınav evraklarının araştırmacıların hizmetine sunulmak üzere arşivlenmesi şeklinde de olabilir.

- Öğretmenlerin sınıftaki uygulamalarından kuram ve model çıkarmak amacıyla, üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan eğitim bilimci akademisyenlerin sınıfları sistematik olarak ziyaret etmelerini sağlayacak düzenlemeler yararlı olabilir. Bunun için MEB ve YÖK'ün birlikte düzenleme yapması gerekir.

- Eğitim fakültelerinin, tecrübeli öğretmenler ile öğretmen adaylarını zaman zaman buluşturacak etkinlikler düzenlemesi, öğretmen adaylarına fakültede öğrendikleri kuram ve modellerin uygulamadaki işlerliğini görme fırsatı bakımından yararlı olabilir.

- Ülkemizin ihtiyacı olan bağımsız, özgün ve milli bir eğitim sisteminin altyapısına destek vermek üzere, üniversitelerin eğitim fakülteleri kendi aralarında işbirliği sağlamalı veya birkaç eğitim fakültesi bir araya gelerek ihtisas komisyonları kurmalıdır.

KAYNAKLAR

- Abadan, Y. (1956). "Kültür Mefhumu ve Değişimi", Yücel Mecmuası, Sayı:10, s:174.
- Açıkgöz, K. Ü. (2007). Aktif Öğrenme, İzmir, Biliş Özel Eğitim, Danış., Araştırma Hizmetleri Yayınları.
- ADDMP, (2000). Kuzey Ren Vestfalye Eyaleti 1.-4. ve 5.-6. Sınıflar Ana Dil Dersi Müfredat Programı. Hückelhoven: Verlag Anadolu.
- Akçamete, G. (2008). Açılış Konuşması (s. 3–8). Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı, 1–3 Mart, 2008, Ankara.
- Akpınar, B. (2011). Değerler Eğitiminde Bileşke Modeli, Eğitim Bir Sen Eğitime Bakış (7) Sayı: 19, Ankara.
- Aktan, C.C. ve Şen, H. (1999) *Globalleşme, Ekonomik Kriz ve Türkiye*. Ankara: TOSYÖV Yayınları.
- Alan, Y. (1990). Kültür ve Medeniyet Açısından Batı ve Biz, Sızıntı Dergisi 140. Sayı. Eylül
- Arslan, M. (2005). Cumhuriyetin kuruluş felsefesi açısından yeni ilköğretim programları. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri, Erciyes Üniversitesi.
- Arslanoğlu, İ. (2001). Kültür ve Medeniyet Kavramları, Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, sayı:15, s:243-255
- Aydın, H. (2006). Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi. Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, 2006

- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 2, Ankara, s: 61-82
- Başaran İ. E. (1987). Eğitime Giriş, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Baykal, A. (2008). Bilimselliğin ölçütleri ve eğitimin bilimselliği (s. 59–85). Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı, 1-3 Mart, 2008, Ankara.
- Bilgiseven, A. K. (1985).Din Sosyolojisi, İstanbul, ss. 421-433
- Bilir, M. (2006). Küreselleşme, Kırsal Kesimin Dönüşümü ve Eğitim. Küreselleşme ve Eğitim Sempozyumu, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 27-28 Şubat, 2006.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). Genel Öğretim Bilgisi. (3. bs). Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Butler, J.D. (1957). Four Philosophies and their Practice in Education and Religion. New York.
- Büyükalın Filiz, S. (2011). Eğitim Bilimine Giriş: Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar, Ed. Özdemir, M. Ç., Ankara, Pegem Akademi Yayınları, s:11.
- Büyükkaragöz, S. (1997). Program Geliştirme-kaynak ve metinler. Konya: Kuzucular Ofset (2. Baskı).
- Cebeci, B. (1999). OALT Önce Anadili ve Kültürü Eğitimi. Sayı 3. Rotterdam: (Türk Danışma ve Eğitim Vakfı ile Dostluk Vakfı'nın Ortak Yayını).
- Cüceloğlu, D. (2002). Türk Aydınları, Vicdansız ve Sömürücü. [Online]: <http://www.yenibir.com>, adresinden 03 Şubat, 2002 tarihinde indirilmiştir.
- Çağlar, A. (2001). 21. Yüzyılda Okulun Değişen Rolü ve Yeni Eğilimlere İlişkin İyimser Bazı Öngörüler (Ed. Orhan Oğuz, Ayla Oktay ve Halis Ayhan). 21 Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi (s. 81- 94). İstanbul: Sedar Yayıncılık.

- Çelik , C. (2006). Gökalp'in Bir Değişim Dinamiği Olarak Kültür-Medeniyet Teorisi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Kayseri , Sayı : 21 Yıl : 2006/2:43-63
- Çelikkaya, H. (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alfa Yayınları
- Çetin, N. (2004). Yabancı Dilde Eğitim ve Sömürgecilik Üzerine, Toplam Dergisi, Ocak-Şubat S.6
- Çotuksöken, B. (2008). Eğitim Felsefesinde Son Gelişmeler (s. 25–30). *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı*, 1–3 Mart, 2008, Ankara.
- Demirel, Ö. (1994). Genel Öğretim Yöntemleri 3. Baskı. Ankara: Usem yayınları.
- Demirel, Ö. ve, K. Ün. (1987). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Şafak Matbaası
- Demirel, Ö.(1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., ve Kaya, Z., (2010). Eğitim Bilimine Giriş, Ankara,Pegem Akademi Yayınları.
- Demirhan, G. (2003). Kültür, Eğitim, Felsefe Ve Spor Eğitimi İlişkisi, Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 14(2), 92-103, Ankara.
- Doğan, H. (1997). Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Doğan, H. (1997). Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması.Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 30 (1), Ankara s:1-26.
- Dollet, L. (1947). Culture individuelle et Culture de Masse, Paris, s. 54-61.
- Dumety, H. (1962). Phenomenologie et Religion, Paris, s. 77.

- Eliot T.S. (1981). Kültür zerine Düşünceler, ev. Doç. Dr. Sevim Kantarcioğlu, Ankara.
- Engin, A. O. (2010). "Eğitimin Felsefi Temelleri", Eğitim bilimine Giriş, Ed. F. Tremen, İdeal Kültür Yayıncılık, İstanbul, s:179
- EPPK - (2005). Eğitim Programları ve ğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar ğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (02.12.2005 – Eskişehir), Eskişehir. Erdem R. Ve Kocabaş, İ., Eğitim Denetçilerinin Kültürel Değerleri, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 15, Sayı: 2, Sayfa: 199-207, Elazığ-2005
- Erden, M. (1998) ğretmenlik Mesleğine Giriş Ankara: Alkım yayınları.
- Erdoğan, İ. (2008). Türk Milli Eğitiminin Temel Aldığı Yaklaşımlar ve Eğitim Uygulamalarına Yansıması (s. 105–108). Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin ağdaş Değerlerle İrdelenmesi alıştayı, 1–3 Mart, 2008, Ankara.
- Ergin, M. (1990). Prof. Dr. Muharrem ERĐİN'e Armağan, Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi, Cilt: XXVIII/1-2, , Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. (1982). Eğitimde Program Geliştirme (4. Baskı). Ankara : Meteksan.
- Ertürk, S. (1994). Eğitimde Program Geliştirme, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Yayınevi.
- Ertürk, S. (1998) Eğitimde Program Geliştirme. Ankara, Meteksan Yayınları.
- Eskicumalı A. (2003). Eğitim ve Toplumsal Değerıme: Türkiye'nin Değerıim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923-1946, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi Cilt 19(2), İstanbul.
- Eşref, S. A. (1991). İslam Eğitiminde Yeni Ufuklar: İstanbul: Fikir Yayınları

Gemalmaz, E. (2010). Türkçenin Derin Yapısı "Türkçenin Dünü, Bugünü Ve Yarını", Yay. Haz. Cengiz Alyılmaz- Osman Mert, Belen Yayıncılık, Ankara.

Gökalp, Z. (1972). Hars ve Medeniyet, Ankara, Diyarbakır'ı Tanıtma ve Turizm Derneği Yayını, s:1.

Gökalp, Z. (1976). Türkçülüğün Esasları, Hazırlayan: Mehmet Kaplan, İstanbul, Kültür Bakanlığı Yayını, s:25.

Gözütok, D. Akgün, E. Ö., Karacaoğlu, C. Ö. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından değerlendirilmesi. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (17–40). Erciyes Üniversitesi, 14–16 Kasım, Kayseri.

Greverus, I.M. (1982). Plädoyer für eine multikulturelle Gesellschaft. in Volker Nitschke (Hg.): Multikulturelle Gesellschaft - multikulturelle Erziehung? Stuttgart.

Gutok, G. L. (1997). Eğitim Felsefesi ve İdeolojik Yaklaşımlar (çev: Nesrin Kale). Ankara: Pegem Yayınları.

Güvenç B. (1984). İnsan ve Kültür, İstanbul, s. 96.

Güvenç, B. (1972). İnsan ve Kültür : Antropolojiye Giriş, Ankara, Türk Sosyal Bilimler Derneği Yayınları.

http://historicalsense.com/Archive/Fener64_1.htm Erişim: 04.06.2011

<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> Erişim: 14.07.2011

http://tr.wikipedia.org/wiki/K%C3%BClt%C3%BCr_felsefesi Erişim: 21.08.2011

http://www.ksbe.edu/spi/PDFS/Reports/CBE/A_Brief_Overview_of_Culture-Based_Education_v3.pdf Erişim tarihi: 04/01/2011

<http://www.msxlab.org/forum/egitim-bilimleri/199116-egitim-fakulteleri-tarihcesi.html#ixzz1e3wHgwLC>

- İlhan, Ç. A. (2007), "Eğitim Fakültelerinde Uygulanan Yeni Programların Yapılanma Süreci", XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Kaplan R. B. (1966). Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education, (makaleye <http://ksuweb.kennesaw.edu/~djohnson/6750/kaplan.pdf> adresinden 20/01/2011 tarihinde erişilmiştir)
- Kaplan, M. (1976). "Kültür ve Kültürü Meydana Getiren Unsurlar", Türk Kültür ve Medeniyeti 1, s:68.
- Kaplan, M. (1982). Kültür ve Dil, Dergah Yayınları, İstanbul.
- Karaağaç, G. (2009). Dil Tarih Ve İnsan, Kesit Yayınları, İstanbul.
- Karadaş, C. (2010) , Din kültürünün nesi olur? (2010) Kaynak: http://sefkatdergisi.com/yazi_detay.asp?id=46&katid=159
- Karagözoğlu, G. (2005). Eğitim Sistemimizde Reform Çalışmalarına Genel Bakış. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (s. 3–6). Erciyes Üniversitesi, 14-16 Kasım, Kayseri
- Karip, E. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*2: 245-247.
- Kavcar, C. (1974). II. Meşrutiyet Devrinde Edebiyat ve Eğitim, 1908-1923. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Kısakürek, M. A. (1981). Sosyal Bilimlerde Program Modelleri. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları, No:100.
- Kısakürek, M. A. (2008). "Eğitim Politikaları", Ankara Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı*, (1-3 Mart 2008 - Ankara), Ankara 2008:43-45
- Kızılçaoğlu, A. (2006). Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırma Sürecine İlişkin Eleştiriler Ve Öneriler. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(14), 132-140.

- Koçak, K. (2000). 1983 Ortaöğretim Kurumları Tarih Programının Değerlendirilmesi (Alan Araştırması-Ankara Örneği), Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:8, No: 1(Mart 2000), s. 145-148
- Korlaelçi, M. (1993). Din-Kültür İlişkisi, Felsefe Dünyası, Sayı: 8, Temmuz.
- Kramer, S. N. (2002). Tarih Sümerde Başlar, Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- Kutluer, İ. (2006). Küreselleşme Mahiyeti ve Boyutları (s. 15–50). (Ed. Yurdağül Mehmedoğlu ve Ali Ulvi Mehmedoğlu) Küreselleşme Ahlak ve Değerler. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Kuzgun, K; Sevim, S. A; Ersever, H; Akbalık, G; Pişkin, M ve Hamamcı, Z. (1997). Öğrencilerin Akademik Danışmanlarından Bekledikleri Görevler ve Danışmanların Görev Algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 30 (1) Ankara s:27-43.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim Yılında Uygulanmaya Başlanan Öğretmen Yetistirme Lisans Programlarının Değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2): 203-218.
- Lalande , A. (1980). *Vocabulaire Technique et de Eritique del-Philosophie*, Paris, s. 199.
- Larrain, J. (1995) *İdeoloji ve Kültürel Kimlik*. Çev. Neşe Nur Domaniç. İstanbul, Sarmal Yayınevi.
- Macgregor, G. (1952). *Les Frontières de laMonale et la Religion*, Paris, s. 29
- Maritain, J. (1930). *Religion et Culture*, Paris, s. 22.
- Meriç, C. (1986).*Kültürden İrfana*, İstanbul, İnsan Yayınları.
- Merter, F. (2005). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Programının Eğitim Sosyolojisi Bakış Açısından Olumlu ve Olumsuz Eleştirisi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu* (430–439), Erciyes Üniversitesi, 14–16 Kasım, Kayseri.

- Murphy, J. W. (2000). Postmodern Sosyal Analiz ve Postmodern Eleştiri(çev: Hüsamettin Arslan). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Musaoğlu, M. (1999). Türk Dil Biliminin XXI. Yüzyıla Yönelik Temel Problemleri, Dil Dergisi, sayı 86, Ankara, s.28-38.
- Nieke, W. (2000). Interkulturelles Erziehung und Bildung. Opladen: Wertorientierungen im Alltag.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II: Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 32, (1-2), 341-350.
- Ocak, G. (2004). Eğitim Programlarına Felsefi ve Kültürel Temelin Etkileri, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sakarya.
- Oğuzkan, F. (1985).Orta Dereceli Okullarda Öğretim-Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler. Ankara: Emel Matbaacılık
- Oktay, A. ve Esmer, E. S. (2008). Öğretmenin değişen rolleri ve değerler (s. 87–103). Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı, 1-3 Mart, 2008 Ankara.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1988). Curriculum: Foundations principles, and issues. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Öner, N. (1991). Kültür, Felsefe Dünyası, cilt I, Sayı 2, Ankara.
- Özdem, G. (2008). Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi (s. 243–251). Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı, 1–3 Mart, 2008, Ankara.
- Özden, Y. (1999). Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Özkan, S. (2008). Türk Eğitim Tarihi, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk, C. (2001). 21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme (Ed. Oğuz, O., Oktay, A. ve Ayhan, H.). 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Paksoy, H. B. (1997). Türk Tarihi, Toplumların Mayası, Uygarlık, İzmir, Mazhar Zorlu Holding.
- Saiyidain, K. G. (2003). İkbâl’in Eğitim Felsefesi (Çev: Necmettin Tozlu). Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Sargut, A. S. (2001). Kùltürler Arası Farklılaşma ve Yönetim. Ankara: İmge Kitabevi.
- Saydam, A. (2005). Açılış Konuşması. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (s. 7–8). Erciyes Üniversitesi, 14–16 Kasım, Kayseri.
- Sayılan, F. (2007). Küreselleşme ve Eğitimdeki Değişim (Ed. Ebru Oğuz ve Ayfer Yakar), içinde Küreselleşme ve Eğitim. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Scheidlinger, Z. (1999). Education calls for a new philosophy. *Educational Technology & Society* 2(2). Kaynak: http://ifets.ieee.org/periodical/vol_3_99/zygmunt_scheidlinger_article.html
- Schütz, A. (1971) Das Problem der Relevanz, Frankfurt: Suhrkamp.
- Senemoğlu, N. (2009). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. 14. Baskı, Ankara: Pegem.
- Sevinç, M. (2006). Evrensel ve Yerel Değerlerin Eğitime Yansımaları (s. 205–239). (Ed. Yurdagül Mehmedoğlu ve Ali Ulvi Mehmedoğlu) Küreselleşme Ahlak ve Değerler. İstanbul: Litera Yayıncılık
- Slaus, I. Kokotovic, A. S., and Morovic, J. (2004). Education in countries in transition facing globalization-A case Study Croatia. *International Journal of Educational Development* 24: 479-494.

- Sönmez, V. (2008a). Eğitim felsefesi alt grubu çalışma raporu (s. 193 -197). Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı, 1–3 Mart, 2008, Ankara.
- Sönmez, V. (2008b). Eğitim Felsefesi. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sönmez, V. (2007). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (13. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Şahin, İ. (2001). "Küreselleşme, Dijital Teknoloji ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar" Sakarya Üniversitesi Ohio University and Iowa State University, *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu*, (28-30 Kasım 2001-Sakarya), Sakarya.
- Şentürk, H. (2009). "Küreselleşme Çağında İnsan Din ve Medeniyet", Uluslararası Davraz Kongresi 24-27 Eylül 2009, Küresel Diyalog, Isparta 2009, CD-ISBN: 978-9944-452-34-2, s. 3221-3231.
- Şimşek H. (1997). 21. Yüzyılın Eşliğinde Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye, İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Şişman, M. (1999). Öğretmenliğe Giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- T.C. Bayındırlık ve İskân Bakanlığı (BİB), (2009). Kentleşme Şûrası 2009, Kentlilik Bilinci, Kültür ve Eğitim Komisyonu, Ankara – Nisan 2009
- Tan, Ş. Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2002). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. (3. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- TES (2001). Türk Eğitim-Sen. 21. Yüzyılda Türk Milli Eğitimi (Ed. İzzet Çevik). Ankara: İsmat Yayınları.
- Tezcan, M. (1994). Eğitim Sosyolojisi, Ankara, Zirve Ofset, 9. Baskı.
- Tezcan, M. (2002). Postmodern ve Küresel Toplumda Eğitim. Ankara: Anı Yayınları.

- Titiz, M. T. (2004). Milli Eğitim Sistemi: Mevcut Durum ve Geliştirme İçin Politika Önerileri. AB Sürecinde Eğitimde Reform İhtiyacı Sempozyumu, Bildiriler: Eğitim-Bir-Sen, 2004. Ankara: Öncü Basımevi.
- Titiz, M.T. (2000). Okulda Yeni Eğitim: İstanbul: Beyaz Yayınları
- Topçu, N. (1998). Bütün Eserleri. Türkiye'nin Maarif Davası. İstanbul: Dergah Yayınları
- Touraine, A. (2002). Modernliğin Eleştirisi (çev: Hülya Tufan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 4. baskı.
- Töremen, F. (2010). "Eğitimle İlgili Temel Kavramlar", Eğitim bilimine Giriş, Ed. F. Töremen, İstanbul, İdeal Kültür Yayıncılık, s:14
- Tural, N. K. (2008). "Türkiye'de Eğitim Politikalarındaki Dönüşüm", Ankara Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı*, (1-3 Mart - Ankara), Ankara s:50-58
- Tural, S. K. (1988). Kültürel Kimlik Üzerine Düşünceler, Ankara, Kültür Bak. Yay., l.bs.
- Turhan, M. (1987). Kültür Değişmeleri, İstanbul, s. 37.
- Türkoğlu, A. (2005). 109 Soruda Öğretmenlik Meslek Bilgisine Giriş. İstanbul: Kare Yayınları.
- Uslu Üstten, A. (2010).Uzun, Y., Türk Eğitim Sisteminde Türkçenin Yeri ve Önemi GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 30, Sayı 3 Ankara, 2010, s: 939-954
- Uygur, N. (1997). Dilin Gücü. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ünder, H. (2008). Eğitimimizin Bazı Yönleri Üstüne Düşünceler (s. 233–242). Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalıştayı, 1–3 Mart, 2008, Ankara.

- Variş, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme-Teori, Teknikler. Ankara: Alkım Yayınları.
- Yeğenoğlu, M. (2003) Sömürgeci Fanteziler. İstanbul, Metis Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2008). "Eğitim ve Öğretimde Yeni Paradigmalar", içinde Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu, İstanbul: Harp Akademileri Basımevi.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 6. Baskı.
- YÖK (2008). Eğitim fakülte uygulanacak yeni programlar hakkında açıklama, (http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar_ve_icerik.htm)
- YÖK (2011). <http://www.yok.gov.tr>
- Zimmer, R. (1992). "Sprache und Bewegung". Kindergarten heute. Heft 6, s. 52

EKLER

ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ (Eğitim Dersleri) DERS İÇERİKLERİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ

Sevgili öğrenci, öğretmen ve akademisyenler, bu ölçek sizin eğitim fakültelerinde "Eğitim Dersleri" çerçevesinde okutulmakta Öğretmenlik Meslek Bilgisi (ÖMB) Ders içerikleri konusundaki görüşlerinizi belirlemeyi amaçlamaktadır. Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel bir çalışma (doktora) için kullanılacaktır. Her maddeyi dikkatlice okuduktan sonra, bu maddeye katılma (benimseme) derecenizi (kesinlikle katılmıyorum .. katılıyorum vb.) ilgili kutucuğa (X) işaretini koyarak belirtiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Kamil Aydın, Fırat Üniversitesi, doktora öğrencisi.

BÖLÜM I. Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2. Öğrenim Gördüğünüz Bölüm (Öğrenciler için): () Fen-Matematik () Türkçe-Sosyal-Sınıf
() BÖTE Öğretmenliği () PDR Öğretmenliği () Resim-Müzik-Beden Eğitimi

3. Branşınız (Öğretmen ve öğretim elemanları için): () Fen-Matematik () Türkçe-Sosyal-Sınıf
() BÖTE () PDR () Resim-Müzik-Beden Eğitimi

4. Mesleki Kıdeminiz (Öğretmen ve öğretim elemanları için): () 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl
() 16-20 Yıl () 21 Yıl ve üzeri

5. Unvanınız(Öğretim elemanları için): () Araştırma Gör-Okutman-Öğretim Gör.
() Yrd. Doç. () Doçent () Profesör

BÖLÜM II. ÖMB Ders İçeriklerine Yönelik Görüşler

Görüşler	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
6). ÖMB Ders içerikleri, <u>ağırlıklı olarak</u> ABD başta olmak üzere Batı kültürünün ürünüdür					
7). ÖMB Ders içeriklerinin <u>ağırlıklı olarak</u> ABD başta olmak üzere Batı kültürünün ürünü olması, <u>rahatsız edici bir sorundur</u>					
8). ÖMB Ders içeriklerinin ağırlıklı olarak ABD başta olmak üzere Batı kültürünün ürünü olması <u>sorun değildir</u>					
9). Eğitim derslerinin içerikleri, kültür ve tarihimize uygun milli bilgilerden oluşmalı ve yerli düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır					
10). Eğitim derslerinin içerikleri, evrensel bilgiler ile ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır					
11). Eğitim derslerinin içerikleri, milli ve evrensel bilgiler ile yerli ve yabancı düşünürlerin fikirlerine dayalı olmalıdır					
12). Eğitim sistemimiz <u>içerik olarak</u> ithal olup, Batı kültürünün hegemonyası (etkisi) altındadır					
13). Eğitim sistemimiz <u>yöntem olarak</u> ithal olup, Batı kültürünün hegemonyası (etkisi) altındadır					
14). Eğitim sistemimiz, bir bütün olarak ABD ve Batı kültürünün hegemonyasından (etkisi) kurtarılmalıdır					
15). Bir ulusun tam bağımsızlığı; politik, siyasi ve ekonomik bağımsızlığı gerektirdiği gibi, eğitimde de bağımsız olmayı gerektirmektedir.					

16). Bağımsız, özgün ve milli bir eğitim sistemi için, tarihimizde bize yol gösterecek birçok başarılı örnek bulunmaktadır.					
17). Bağımsız bir eğitim sistemi için, tarihimizdeki başarılı okul ve eğitim örneklerinin günümüze uyarlanması iyi bir model olabilir.					
18). Eğitim sistemimizin Batı kültürüne dayalı olması, yetişen genç kuşakların <u>renksiz, iddiasız ve silik kişilikli</u> olmasına yol açmaktadır					
19). ÖMB Ders içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, derslerde öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu <u>olumsuz etkilemektedir</u>					
20). ÖMB Ders içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, uygulamada öğretmenlere yol göstermede <u>yardımcı olamamaktadır</u>					
21). ÖMB Ders içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, <u>geleceğimiz açısından riskler taşımaktadır</u>					
22) ÖMB Ders içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, öğrencilerin özgün fikirler üretmesini engellemektedir					
23). ÖMB Ders içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olması, öğrencilerin ahlak ve değer anlayışlarında sorunlara yol açmaktadır					
24). Eğitim sistemimiz için, fen ve teknoloji alanlarında, Batı'nın (yabancı ülkelerin) bilim, fen ve teknolojisini aynen alınabilir					
25). Eğitim sistemimiz için, tarih, edebiyat ve sosyal alanlarda, Batı'dan (ABD, AB ve diğer yabancı ülkelerden) içerik ve yöntemler aynen alınabilir					
26). Fen ve teknoloji alanlarında, eğitim sistemimiz için Batı'nın (yabancı ülkelerin) bilim, fen ve teknolojisini aynen değil; <u>bize uyarlanarak alınmalıdır</u>					
27). Tarih, edebiyat ve sosyal alanlarda, Batı'dan (ABD, AB ve diğer yabancı ülkelerden) içerik ve yöntemler aynen değil; <u>bize uyarlanarak alınmalıdır</u>					
28). Ülkemizin kültürüne uygun <u>milli bir eğitim teorisi ve modeli</u> oluşturmada birinci görev Milli Eğitim Bakanlığına düşmektedir					
29). Ülkemizin kültürüne uygun <u>milli bir eğitim teorisi ve modeli</u> oluşturmada birinci görev üniversitelere düşmektedir					
30). Ülkemizin kültürüne uygun <u>milli bir eğitim teorisi ve modeli</u> oluşturmada öğretmenlerin de yapacağı çok şey vardır					
31). ÖMB Ders içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, ülkemizin Batılılaşma çabalarının doğal bir sonucudur					
32). ÖMB Ders içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, bilim, kültür ve sanat alanlarındaki üretim yetersizlikleridir					
33). ÖMB Ders içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, KPSS'nin bu yöndeki sorularıdır					
34). ÖMB Ders içeriklerinin Batı kültürüne dayalı olmasının temel nedeni, küreselleşme ve AB gibi nedenlerdir					

ÖZGEÇMİŞ

1980 Bursa doğumluyum. İlk ve ortaöğrenimimi Kütahya'da tamamladıktan sonra lisans eğitimimi İngiliz Dili ve Edebiyatı alanında 2002'de tamamladım. Yüksek lisans eğitimimi ise Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda 2006 yılında tamamladım. Evli ve bir çocuk babasıyım.