



**T.C.
TOROS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANA BİLİM DALI
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**EĞİTİMDE DÖNÜŞÜMÜN ÖĞRETMEN MOTİVASYONU
ÜZERİNE ETKİLERİ
(Mersin İli Akdeniz-Yenişehir İlçelerindeki İlkokul Öğretmenleriyle Çalışma)**

Oya Emine OKÇU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERSİN-2015

ii



T.C.
TOROS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANA BİLİM DALI
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

EĞİTİMDE DÖNÜŞÜMÜN ÖĞRETMEN MOTİVASYONU
ÜZERİNE ETKİLERİ
(Mersin İli Akdeniz-Yenişehir İlçelerindeki İlkokul Öğretmenleriyle Çalışma)

Oya Emine OKÇU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Prof.Dr. Haluk KORKMAZYÜREK

MERSİN-2015

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Oya Emine OKÇU tarafından hazırlanan "Eğitimde Dönüşümün Öğretmen Motivasyonu Üzerine Etkileri" başlıklı bu çalışma 29/04/2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından İşletme Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

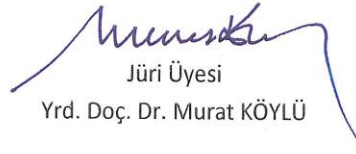


Jüri Başkanı
Danışman

Prof. Dr. Haluk KORKMAZYÜREK



Jüri Üyesi
Doç. Dr. Köksal HAZIR



Jüri Üyesi
Yrd. Doç. Dr. Murat KÖYLÜ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.



Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Haluk KORKMAZYÜREK

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimin süresince deneyimlerini ve bilgi birikimlerini paylaşarak, beni pek çok konuda aydınlatan, çalışmanın planlanmasını, yürütülmesini yönlendiren ve her aşamada bana destek olan, her konuda yardım ve desteklerini gördüğüm, bana sabırla yol gösteren, değerli danışmanım Prof.Dr. Haluk KORKMAZYÜREK hocama sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmam süresince benden yardımını esirgemeyen sevgili arkadaşım Ünzile Burcu KÜŐÜM'e

Çalışmamı kurumlarda yürütmeme izin veren değerli okul müdürlerim ve çalışmaya katılan meslektaşlarıma,

Destekleri her zaman yanımda olan aileme içtenlikle teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, eğitimde son dönemde yapılan dönüşümlerin öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkilerini belirlemektir.

Çalışma kapsamında, uygulamada kullanılan beş sorudan oluşan görüşme formu oluşturularak eğitimde dönüşümün etkileri, öğretmenler üzerinde etkileri, olumlu olumsuz yanları ve okulun öğretim sistemi hakkında görüşmede açık uçlu sorulara yer verilerek mesleki dayanışmanın, iş tatmini ve gelir durumunun, performans ve motivasyon üzerindeki etkileri incelenerek ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yöntemi uygulanarak veriler toplanmıştır. Alınan cevaplarda belirlenen konular kodlanmış ve kategoriler altında gruplandırılmıştır. Başlıca olumlu ve olumsuz yönleri bulgular bölümünde değerlendirilmiştir.

Çalışma, eğitimdeki dönüşüm çabalarından doğrudan etkilenen öğretmenleri kapsadığı ve onların dönüşüm hakkındaki değerlendirmelerini belirlemeye yönelik olması açısından önemlidir. Bu araştırmanın, Türkiye’de eğitimdeki dönüşüm girişimlerinin bilimsel olarak değerlendirilmesi çalışmalarına katkı sağlaması hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde dönüşüm, Motivasyon, Öğretmen motivasyonu

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the effects of education on the motivation of teachers transformation in the last period.

In the study, the application used to effect transformation in education by creating interview form consisting of five questions, the impact on teachers, professional solidarity by employing open-ended questions in interviews about the positive and negative aspects and the school education system, job satisfaction and income situation, to be introduced by investigating the effect on performance and motivationIt was studied.

The study data was collected by applying semi-structured interview technique method. Issues identified in responses received coded and grouped under categories. Major findings were evaluated in the positive and negative aspects of the department.

The study covered the transformation efforts in education is important for teachers to be directly affected and to determine their assessment of their conversion. This research, the transformation initiatives in education in Turkey is aimed to contribute to the evaluation of scientific studies.

Keywords: transformation in education, motivation, teacher motivation

BİLİMSEL ETİK BEYANI

İşletme Yüksek Lisans Programında, Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "Eğitimde Dönüşümün Öğretmen Motivasyonu Üzerine Etkileri (Mersin İli Akdeniz-Yenişehir İlçesindeki İlkokul Öğretmenleriyle Çalışma)" adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

29/04/2015

Oya Emine OKÇU

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
KABUL VE ONAY	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
BİLİMSEL ETİK BEYANI	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO LİSTESİ	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Kapsamı	4
1.3. Araştırmanın Yöntemi.....	4
1.4. Araştırmanın Kısıtları	5

İKİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMDE DÖNÜŞÜM

2.1. Osmanlı Dönemi	6
2.1.1. XIX. Yüzyılda Osmanlıda İlköğretim	7
2.1.1.1. İlköğretim Zorunluluğunun Getirilmesi	7
2.1.1.2. Rüşdiyelerin Açılması	8
2.1.1.3. İlköğretimde Yenilik ve Gelişmelerin Başlaması	8
2.1.1.4. İlköğretimde Usul-ü Cedit.....	11
2.1.1.5. İlköğretimde Denetimin Başlaması	11
2.2. Cumhuriyet Dönemi	12
2.2.1. Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Eğitimin Çağdaş ve Laik Yapıya Kavuşturulması	13

2.2.2. Cumhuriyet Dönemi Reformları ve İmam-Hatip Okullarının Ortaya Çıkışı	14
2.2.3. Çok Partili Dönem ve İmam-Hatip Liselerinin Gelişimi.....	16
2.2.4. Medreselerin Kapatılması.....	19
2.2.5. Azınlık ve Yabancı Okulların Durumu.....	19
2.2.6. Türkiye Cumhuriyeti'nin Eğitim Politikasının Dayandığı Temel İlkeler	20
2.2.7. Cumhuriyet Döneminde Eğitimde Gelişmeler	21
2.2.7.1. Eğitimin Yaygınlaştırılması	21
2.2.7.2. İlköğretim.....	22
2.2.7.3. Köy Eğitimi	22
2.2.7.4. Ortaöğretim	27
2.2.7.5. Mesleki ve Teknik Eğitim.....	28
2.2.7.6. Yükseköğretim.....	29
2.2.7.7. Halk Eğitimi.....	29
2.2.7.8. Harf Devrimi.....	30
2.2.7.9. Millet Mektepleri.....	32
2.2.7.10. Halkevleri	33
2.2.8. Cumhuriyet'in Öğretmen Yetiştirme Politikası.....	35
2.2.9. Türk Tarih Kurumu ve Çalışmaları	36
2.2.10. Türk Dil Kurumu ve Çalışmaları.....	38
2.2.11. 5+3+3 Eğitim Sistemi	40
2.2.12. 8 Yıllık Eğitim Sistemi	40
2.2.13. 4+4+4 Eğitimi Sistemi	47
2.3. Eğitimde Yapısal Dönüşüm.....	52
2.3.1. Neo-liberal Eğitim	53
2.3.2. Eğitimdeki Yapısal Dönüşüme İlişkin Bazı Çıkarımlar	59

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRETMEN MOTİVASYONU

3.1. Motivasyon Kavramı	65
3.2. Eğitimde Motivasyon	67
3.3. Öğrenmede Motivasyon.....	69

3.4. Öğretmenin Motivasyonu.....	70
3.4.1. Bilişsel Değerlendirme Teorisi	72
3.4.2. Öz Belirtim Teorisi.....	72
3.4.3. Dinamik Motivasyon Teorisi.....	73
3.4.4. İş Özellikleri Teorisi.....	74
3.4.5. İş Tasarımı	75
3.4.6. E-Motivasyon.....	75
3.4.7. Keller'in ARCS Motivasyon Modeli	76
3.5. Öğrenme Ortamının Motivasyon Açısından Önemi.....	78
3.6. Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktörler	78

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

UYGULAMA

EĞİTİMDE DÖNÜŞÜMÜN ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: MERSİN İLİNDE BİR UYGULAMA

4.1. Araştırmanın Amacı	100
4.2. Araştırmanın Yöntemi.....	100
4.3. Örneklem	100
4.4. Görüşme Sorularının Belirlenmesi.....	101
4.5. Öğretmenlerle Görüşmeler Yapılması	101
4.6. Bulgular.....	102
4.6.1. Dönüşüm Çabalarının Olumlu Etkileri	103
4.6.2. Dönüşüm Çabalarının Olumsuz Etkileri	108
4.6.3. “4+4+4” Uygulamasına İlişkin Bulgular	110
4.7. Sonuç ve Öneriler	118
KAYNAKÇA	123
EK 1: ÖĞRETMENLERLE GÖRÜŞME FORMU	131
ÖZGEÇMİŞ.....	132

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: 2001-2002 Öğretim Yılında Türkiye’deki Okul Türleri ve Sayıları.....	18
Tablo 2: Zorunlu Eğitim Süresinin Değiştirildiği Tarihler	42
Tablo 3: 4+4+4 Eğitim Reformu Öncesi ve Sonrası İlköğretimde Sunulan Seçmeli Dersler	52
Tablo 4: Eğitimde Dönüşüm	64
Tablo 5: Yönetim Tarzları	96
Tablo 6: Yönetici ve Çalışanların Bakış Açısı	97
Tablo 7: Çalışanların İsteklerine Bakış Açısı (Kurt Hanks) Araştırma sonuçları Öncelik Sırasına Göre Listeler	98
Tablo 8: Öğretmen Motivasyonunun Doğrudan Etkileri	99
Tablo 9: ANA TEMA 1: Eğitimde Dönüşümün Olumlu Etkileri.....	104
Tablo 10: Kod-Kategori-Ana Tema Bağıntısı (Olumlu Etki İçin).....	107
Tablo 11: ANA TEMA 2: Eğitimde Dönüşümün Olumsuz Etkileri	108
Tablo 12: Kod-Kategori-Ana Tema Bağıntısı (Olumsuz Etki İçin).....	110
Tablo 13: ANA TEMA 3: 4+4+4 Okul Yaşının Düşürülmesinin Eğitimde Olumsuz Etkileri	111
Tablo 14: Kod-Kategori-Ana Tema Bağıntısı (4+4+4, Olumsuz Etki)	112
Tablo 15: ANA TEMA 4: Eğitimde Dönüşüm Çabaları Öğretmen Motivasyonuna Olumlu Etkileri	113
Tablo 16: Kod-Kategori-Ana Tema Bağıntısı (Öğretmen Motivasyonuna Olumlu Etki).....	114
Tablo 17: ANA TEMA 5: Eğitimde Dönüşüm Çabaları Öğretmen Motivasyonuna Olumsuz Etkileri	115
Tablo 18: Kod-Kategori-Ana Tema Bağıntısı (Öğretmen Motivasyonuna Olumsuz Etki).....	117

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

İnsanlığın yaşamını eğitim yoluyla geliştirdiği kabul edilen evrensel bir gerçekliktir. Eğitim insanın bireysel, çevresel ve sosyal yönlerden başarıya ulaşmasında; barış, özgürlük, sosyal adalet ve evrensel bütünlük ideallerine erişmesinde temel araçtır. Ayrıca eğitim; toplumsal ve ekonomik kalkınmanın da itici bir gücü olarak tüm sektörleri etkilemektedir. Eğitim, insanın bireysel hedeflerine, yaşamsal sorumluluğuna, tüm yetenek ve yaratıcılık potansiyellerinin oluşmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle eğitimde bireysel, ulusal ve küresel boyutlarda sürekli bir gelişim ve değişim sağlamak gereklidir (Alkan, 2001). Çünkü bilginin güç olarak görüldüğü çağımızda bireysel, toplumsal ve evrensel gelişimin temel boyutunu eğitim oluşturmaktadır. Bu nedenle de; “bilgi toplumu” olma çabasındaki toplumların hedefi; eğitimin tüm yönleriyle ele alınıp değerlendirilmesi ve gelişim esaslarının bireysel, ulusal ve evrensel boyutlarıyla dönüştürülmesi olmalıdır. Bu dönüşüm çalışmaları her toplumun üzerinde önemle durduğu bir konudur. Özellikle ekonomide gözlenen küreselleşme ve uluslar arası rekabette, her alanda eğitimi sürekli bir etkinlik olarak gören ve bilgiye sahip olan toplumlar avantajlı hale gelmiştir.

Son yıllarda dünyada çok hızlı bir değişimin olduğu, gerçekleştirilen yeniliklerin toplumsal, siyasal ve ekonomik alanda etkisini gösterdiği gözlemlenmektedir. Örneğin bilginin toplanması, işlenmesi, aktarılması, kullanılması ve yeni bilgi üretimine yönelik her alanda bilgi ve iletişim (bilişim) teknolojisinde değişimlerin yaşandığı yeni bir dönemin içerisinde yaşıyoruz. Bu dönemin özelliği, toplumsal yaşamımızdaki genel değişikliklere koşut olarak eğitim anlayışında da bazı değişimleri zorunlu kılmasıdır. Çünkü bilgi toplumuna ulaşmadaki bu zorlu süreçte bilgi tabanlı değişim hareketleri insanların eğitimden beklentilerini de farklılaştırarak değiştirmiştir. Geleneksel eğitim anlayışının yetersiz kaldığı günümüzde, eğitim politikalarında amaçlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde köklü yenilikler ve bir dizi dönüşümleri planlamak, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilgi toplumunun yükselen değerleri arasında hızlı teknoloji dönüşümü, hızlı değişme ve gelişme, insan kaynağına ilgi, bilgiye dayalı organizasyonlar, öğrenen

örgütler, bilgi insanı ve sürekli öğrenmeyi alışkanlık hâline getirmesi gereken insan modeli yer almaktadır. Bu aşamada karşımıza çıkan en önemli soru mevcut eğitim sisteminin sözü edilen yeni değerleri kazandıracak alt yapıya sahip olup olmadığıdır. Diğer bir ifade ile hemen her alanda yaşanan hızlı değişme ve gelişme acaba eğitim alanında da gerçekleşmekte midir (Fındıkçı, 2001) ? Bu aşamada eğitimdeki dönüşüm gerekliliği konusunda Drucker'ın (1994) görüşleri ilgi çekicidir:

“Önümüzdeki yıllarda eğitim alanında meydana gelecek değişiklikler, modern okulun, üç yüz yılı aşkın bir süre önce kitapların basılmasıyla ortaya çıkışından bu yana görülen değişikliklerden daha büyük olacaktır. Bilginin gerçek sermaye ve zenginlik yaratan başlıca kaynak hâline geldiği bir ekonomi, eğitim performansı ve eğitim sorumluluğu açısından eğitim sistemine ve okullara yeni ve zorlu talepler yöneltmektedir. Bilgi işçilerinin egemen olduğu bir toplum ise, sosyal performans ve sosyal sorumluluk açısından daha da yeni ve daha da zorlu taleplerde bulunur. Eğitimli insanın nasıl bir kimse olduğu üzerinde bir kez daha durup düşünmek zorunda kalacağız. Aynı zamanda öğretme ve öğrenme biçimlerimizde çok kesin ve hızlı biçimde değişmektedir. Bu, kısmen öğrenme sürecine ilişkin yeni kuramsal anlayışın, kısmen de yeni teknolojinin sonucudur.”

Eğitim uygulamalarımızdaki sorunsallar döngüsü, günümüz eğitim anlayışının, bilgi toplumunun taleplerine karşı olan yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Türk Milli eğitim sistemi modern ve post modern eğitim paradigmaları arasında sıkışıp kalmıştır. Ülke coğrafyasının bir bölümü bilgi toplumunun gerektirdiği eğitim sürecini yaşarken özel eğitim kurumları büyük bir çoğunluğu ise sanayi tipi eğitim anlayışını yaşamaktadır. Eğitim sistemimizde dönüşüm gerekliliği, kendini tüm yönleriyle şiddetle göstermektedir. Dönüşüm çabaları samimiyet ve dirayetle gerçekleştirilmelidir. Eğitim alanı diğer alanlardan farklıdır ve kendine özgü yönleri çok kuvvetlidir. Yeniçağın özelliklerinin toplumsal tabana yayılmasında, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişimin temelinde eğitim olduğu tüm zamanların genel geçer kuralıdır.

Eğitim kurumlarında da verimlilik insan faktörüyle gerçekleşmektedir. Bu verimliliğin oluşmasında; insanların duygusu, coşkusu, heyecanı ve morali çok önemlidir. İşyerine kırgın, küskün, yorgun ve hayattan bezgin insanlardan verim beklemek çok zordur (Alıç, 1996: 17). İnsanlar çalışmalarını sonucu takdir edilmek ve beğenilmek isterler. Her insanın doğasında bu vardır. Bu durum aynı zamanda

insanların kendilerine duydukları güvenin ve saygının gelişmesine de imkân sağlar. Bu tür etkiler güçlü birer motivasyon faktörleridir (Bentley, 1998:179).

Eğitimin kalitesini ve niteliğini etkileyen en önemli faktör öğretmendir. Bu nedenle öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonu konusu, hem öğretmenler hem de öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumları için önemlidir. Öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminlerinin yüksek ya da düşük olması onların ortaya koyacakları hizmetin kalitesini de etkileyecektir.

Eğitim kurumlarında, eğitim yılının başında planlamalar yapılarak öğretmenlerin görev dağılımları gerçekleştirilir. Bu planlamalar yapılırken, öğretmenlerin beklentilerinin dikkate alınması onların iş tatmini ve motivasyonunu etkileyecektir. Bu beklentilerin arasında, eğitim-öğretim uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için gereksinimlerin karşılanması yanında, güvenlik, işleyişte mükemmellik, önemsendiklerini hissetmek, sorumluluk ve yetki almak, kariyer edinmek, kabul görmek vb. motivasyonu artırıcı unsurlar yer almaktadır (Öztay, 2006:65). Öğretmenler yaptıkları işten dolayı eğitimin kalitesi ve niteliği ile doğrudan ilişkilidirler. Eğitim ve öğretim faaliyetinin gerçekleştirilmesinde sistemdeki her unsur aslında önemlidir. Ancak öğretmen; eğitim ortamının düzenlenmesinde, eğitimin gerçekleşmesindeki öğeler arasında eşgüdümün sağlanmasında, uygun öğretim metotlarının seçiminde, insan ilişkilerinde başarılı olmak ve öğrencileri öğrenmeye motive etmek gibi önemli görevler üstlenir. Bundan dolayı öğretmen rolü, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde en stratejik ve önemli bir roldür. Eğitim kurumlarının iş görenleri olan öğretmenlerin göstereceği performans, o kurumun amacının gerçekleşmesinin ön şartıdır. Öğretmenlerin performansını etkileyecek en önemli etkenler ise onların motivasyonu ve iş tatmini olacaktır.

Bu araştırmada; eğitimde dönüşüm ve öğretmenlerin motivasyonlarına etkileri incelenmiştir. Eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan öğretmenler üzerinde yapılan bu araştırmanın, karara katılma ve motivasyon konusunda eğitim yönetimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma ile; öğretmenlerin okullarda alınan kararlara katılma düzeyleri ile katılma isteklerinin belirlenmesi öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin belirlenmesi, kararlara katılma düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve araştırma bulgularına dayanılarak önerilerde bulunulması düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, eğitimde son dönemde yapılan dönüşümlerin öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkilerini belirlemektir. Ayrıca, bu çalışmada, söz konusu dönüşüm çabalarının öğrenciler ve eğitim-öğretim sistemi üzerindeki etkileri de değerlendirilecektir.

1.6. Araştırmanın Kapsamı

Araştırmanın kapsamı; Mersin İlinin iki İlçesindeki toplam dört okulu kapsamaktadır. Motivasyon çok geniş bir konu olup, bu çalışmada sadece eğitimdeki dönüşüm faaliyetlerinin öğretmenlerin çalışma ortamındaki motivasyonlarını nasıl etkilediği üzerinde durulacaktır. Dolayısı ile bu çalışma, motivasyon literatürünün ortaya koyduğu birçok motivasyon faktörünü kapsam dışı bırakmaktadır.

Diğer taraftan, literatür araştırması bölümünde de görüleceği üzere, özellikle son dönemlerde eğitimde dönüşüm çabaları 5+3+3, 8 yıllık ve 4+4+4 olmak üzere üç ana grupta toplanmaktadır. Bu araştırma her dönemin etkisini ayrı ayrı belirlemek yerine, genel olarak dönüşüm çabalarının etkileri üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu nedenle çalışmanın bulguları da, 4+4+4 hariç “dönüşüm çabalarının etkileri” olarak belirtilmiştir.

1.7. Araştırmanın Yöntemi

Eğitim-öğretimdeki dönüşüm faaliyetlerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerini belirleyebilmek için öncelikle söz konusu dönüşüm çabalarının tarihçesi incelenecektir. Bu kapsamda, tarihsel sürece ilişkin bilgiler Osmanlı ve Cumhuriyet Dönemi olmak üzere iki ana başlık altında gruplanmıştır.

Cumhuriyet dönemindeki dönüşüm çabaları ise; 5+3+3, 8 yıllık eğitim sistemi ve 4+4+4 eğitim sistemi olarak iki grupta incelenmiştir. Tarihçeye ek olarak motivasyon ve eğitimde öğretmen motivasyonu gibi konuları kapsayan literatür araştırması yapılarak yapısal dönüşüm çalışmalarının öğretmen motivasyonunu hangi boyutlarda etkilediğinin belirlenmesine çalışılmıştır.

Belirlenen bu “etkileme” boyutlarına ilişkin olan öğretmenlerin görüş ve önerilerinin belirlenebilmesi amacıyla da öğretmenlerde veri toplamak üzere yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır.

Bu yöntem seçilmesindeki başlıca neden öğretmenlerin konu hakkındaki değerlendirmelerini daha geniş bir perspektifte yansıtabilmelerine imkân sağlamaktır.

1.8. Araştırmanın Kısıtları

Araştırmamız sadece ilkokul öğretmenleri ile kısıtlıdır. Bu nedenle çalışmanın bulguları sadece ilkokul öğretmenlerine yönelik olup eğitimde dönüşüm çalışmalarının, daha üst öğrenim gruplarında ve değişik branşlardaki öğretmenlerin motivasyonuna etkisini açıklamakta kısıtlı kalmaktadır.

Araştırma Mersin İlinin 2 ilçesindeki toplam 4 okulda 73 öğretmeni kapsamaktadır. Benzer çalışmaların daha fazla sayıda il, ilçe ve okulu kapsaması, konuya ilişkin daha güvenilir bulgular elde edilmesini sağlayacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMDE DÖNÜŞÜM

Türkiye'deki eğitimde dönüşüm çalışmalarını Osmanlı döneminden itibaren ele almak mümkündür. Selçuklularda olduğu gibi Osmanlılardaki eğitimin ilk basamağı olan sıbyan mekteplerinde her ne kadar dini eğitimin yanında günlük yaşayışın gerektirdiği bilgilere yer veriliyorsa da dünyevi ihtiyaçlarını ön plana alan insan yetiştirme amacı güdülmemiştir.

Cumhuriyet dönemi diğer tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da ilklerin ve yeniliklerin olduğu bir dönem olmuştur. Eğitim alanında yapılan yenilikler öncelikle ilköğretim kademesindedir veya ilköğretim kademesini diğer kademelere göre daha fazla etkilemiştir.

2.1. Osmanlı Dönemi

Osmanlılarda eğitim sisteminin ilk basamağını teşkil eden sıbyan okullarının öğretmenleri birer din adamları, müderrisleri(profesörleri) ise derecelerine göre din bilgini veya devrin matematik ve mantığına çok az aşina olan din adamlarıydı (Koçer, 1987:5). Buna göre Osmanlı eğitim sisteminin ilk basamağını oluşturan sıbyan okullarının genel özellikleri şunlardı:

- ❖ Eğitimin temel amacı dinidir
- ❖ Yöntem olarak nakilci ve ezbercidir.
- ❖ Kızlara açıktır.
- ❖ Osmanlıca dediğimiz yapay bir dil gelişmiştir.

Okul: Sıbyan mektepleri Osmanlı devletinin ilkokullarıdır. Osmanlılar Selçuklulardan ve öteki İslam ülkelerinden mektep, kütüphane denilen ilköğretim düzeyinde okullar aldılar. Halk arasında bunlara mahalle mektebi, sıbyan mektebi denilmekteydi. Devlet adamları varlıklı kişiler ve vakıflar yoluyla köylerde ve bazı mahallelerde elbirliğiyle kurulurdu, öğretmen ücretini de veliler öderdi (Akyüz, 1994:72). Bu okullara öğrencilerin devam zorunluluğu yoktu.

Program: Sıbyan mektepleri 3 yıllık bir öğretimle Kuran okumayı, dini bilgi ve becerileri, birazda okuma ve hesap yapmayı öğreten daha çok cami veya mescit bitişiğinde açılan bir okuldu 5-6 yaşındaki kız-erkek her çocuk gidebilmekteydi.

(Başaran, 1988:94). Böylece her Osmanlı vatandaşı ilkokul çağında kendi diliyle okuyup-yazmayı, Kuran-ı Kerim okumayı ve yeterli ilmihal bilgisini öğrenmiş olurdu (Baltacı, 1996:467).

Öğretmen: Bu okullarda görev yapacak olanlar için belirli bir okul veya devlet politikası yoktu. Medreselerde biraz okumuş, kendi kendine okuma yazma öğrenmiş davranış olarak ağır başlı kişiler sıbyan mekteplerine muallim olmuşlardır. Bunlar genellikle bitişik caminin de imamıydılar.

Öğretim Yöntemleri: Öğretim yöntemi olarak ezberci ve nakilci yöntem kullanılırdı. Öğretmen öğrencilerin önünde minder üzerinde bağdaş kurarak otururdu. Toplu öğretim yöntemi daha çok kullanılırdı. Okuma yazma geleneksel heceleme yöntemiyle öğretilirdi. Bazen hocanın yardımcısı (kalfa) veya çalışkan bir öğrenci çocuklara derslerini okutur, onlar da gösterilen kısmı iki yanlarına sallanarak, uğultu içinde tekrar eder dururlardı.

Felsefe: Medresenin ilk basamağı olan sıbyan mekteplerindeki felsefe “İslam inançlarına göre birey” yetiştirmektir. “Bir lokma, bir hırkaya razı olan insan tipi” amaçtı. İyilik ve kötülüğün Allah’tan geldiğine inanıp razı olmalıydı (Koçar, 1987:5).

Disiplin: Ana babalar çocuklarını hocaya teslim ederken elini öptürürler “eti senin kemiği benim” derlerdi. Bu sözle hocaya çocuklarını dövebileceğini ifade etmiş olurlardı. Dayak eğitimde disiplini sağlamanın en önemli aracıydı. Disiplin falakayla sağlanırdı. Oğlanların tabanlarına, kızların ellerine vurulurdu. Ödüllendirme ise sadece “aferin” sözüydü (Akyüz, 1994:75).

2.1.1. XIX. Yüzyılda Osmanlıda İlköğretim

19 yüzyılda ilköğretim alanında birçok yenilikler yapılmıştır. Yapılan yenilikler hakkında detaylı bilgi aşağıda verilmiştir.

2.1.1.1. İlköğretim Zorunluluğunun Getirilmesi

19 yüzyılda ilköğretim alanında birçok yenilikler yapılmıştır. İlköğretim zorunluluğu ilk defa II. Mahmut döneminde getirilmiştir (Berker, 1945:131). II. Mahmut’un 1824 yılında çıkardığı ferman ilköğretimi geniş olarak ele alan ve

ilköğretim zorunluluğu getiren ilk resmi belgedir. Bu ferman o zaman kadar devleti ilgilendirmeyen, sadece vakıf yoluyla gelişen ilköğretim bütün halka yaymak ve mecburi yapmak amacını taşıdığından önemli bir yeniliktir. Fakat hiçbir ciddi teşkilatlanma, eğitim araç ve gereçlerinin finansmanı ve öğretmeninin yetiştirilmesi düşünülmendiğinden emir sadece kâğıt üzerinde kalmıştır. 1824'te II: Mahmut'un fermanıyla İstanbul'daki sıbyan okulları için konulan "Müslüman çocuklarının okula devam etme "zorunluluğu taşradaki sıbyan okullarına da yayılmak istenmiş ise de başarı sağlanamamıştır (Başaran, 1993:76). II. Mahmut'un ilköğretimde "her şeyden evvel dini zaruretlerin öğretilmesini" tavsiye etmesi o dönem Osmanlı âleminin Avrupa'daki Frobel, Pestalozzi gibi eğitimcilerin katkısıyla gelişen pedagojiden ve eğitimin karakter geliştirme esasına doğru gitmesinden ne kadar habersiz olduğunu gösterir.

2.1.1.2. Rüşdiyelerin Açılması

Rüşdiye kesintisiz ilköğretim uygulamasının kabulünden önceki ilköğretim kurumlarından ortaokula; bugünkü uygulamaya göre de ilköğretim ikinci kademeye denk gelen bir okuldur. Başlangıçta ortaöğretimin hazırlık basamağı olarak düşünülen rüşdiyeler 1869'da idadilerin orta öğretim basamağı olarak görülmesiyle ilköğretimin içinde kaldı. Gerek o dönem açılan askeri okullara öğrenci hazırlamak, gerekse devlete iyi memur yetiştirmek amacıyla "rüşt çağındaki çocukların devam edeceği okul anlamına gelen rüşdiye okullarının açılmasına 1838 de "Meclis-i Umuru Nafia" ve "Meclis-i Ahkâm-ı Adliye"ce karar verildi Ayrıca bir kanunla "devlet dairelerine memur olacak olan efendilerin bu mekteplerden mezun olmalarının şart koşulması" kararlaştırılmıştır.

2.1.1.3. İlköğretimde Yenilik ve Gelişmelerin Başlaması

Abdülmecit'in 1845 yılında yayınlattığı Hatt-ı Hümayünle başlar. Bununla eğitim alanında şu tedbirlere başvurulması istenmiştir (Berker, 1945:165).

- ❖ Halkın cehaleti giderilmeli
- ❖ Her düzeyde eğitim ele alınmalı
- ❖ Dine uygun olduğu kadar dünya için de eğitim verilmeli

- ❖ Okullar ülkenin uygun olan her yerinde açılmalı

Bunları gerçekleştirmek üzere bir Eğitim Geçici Meclisi kuruldu. Bu meclis 1849’da “Genel Meclis” adını aldı

Geçici Maarif Meclisinin İlköğretimle İlgili Kararları: “Geçici Maarif Meclisinin ilköğretimle ilgili aldığı kararlar şunlardır:

İlköğretime verecek sıbyan okulları ıslah etmek, rüşdiye okullarını daha fazla geliştirmek

Okulların kitaplarını yazacak, yönetmeliği bulunan bir uzmanlar toplantısı olan “Encümen-i Daniş’i bir kararname ile kurmak

Okulların eğitim problemleriyle ilgilenecek “Meclis-i Maarif-i Umumiye’yi kurup faaliyete geçirmek

Sıbyan Okullarını Islah Teşebbüsleri: 8 Nisan 1847’de ilk defa düzenlenen “ilkokul program ve yönetmelikleri” yayınlanmıştır. Kemal Efendinin Metakib-i Umumiye Müdürü bulunduğu sırada “Sıbyan Okulu Hocaları Talimatnamesi” olarak Maarif meclisi tarafından hazırlanmış olan bu yönetmelik sıbyan okulları programını düzenlemeye yönelik esaslı bir teşebbüstür. Bu yönetmeliğe göre: (Koçer, 1987:58-60).

Falaka şeriatta olmadığı için yasaklanmıştır. Sadece cezalı öğrenciye güler yüz gösterilmez. Fakat velinin izniyle dövülebilir. 7 yaşına basan her çocuk okula devama mecburdur. Daha küçük yaştaki çocukların okula başlatılması anne ve babaların isteğine bırakılmıştır. Mahalle imam ve muhtarları çocukların okula devam edip etmediklerini araştırmaya mecburdurlar. 7–11 yaşları arasındaki ailenin geçimini sağlayan çocuklar din akidelerini öğrenmek üzere her sabah birer saat gelmeye mecburdurlar. Öğrenim süresi 4 yıldır. Ancak 7 yıl devam edebilir. 7 yılın sonunda başaramazsa devamı anne-babanın isteğine bırakılır. Okulları teftiş etmek ve hocalara yol göstermek üzere müfettişler de vardır. Bunlara “Mektep Mu’ini” denir. Öğretmenlere ücret verilecek, hocalar bahşiş ve kömür parası kabul etmeyeceklerdir.

Bu talimattaki yeni ve ilerici unsurlar şunlardır (Akyüz, 1994:60).

- ❖ Dini bilgilerin yanı sıra yeni derslerin konmuştur.
- ❖ Metotlu öğretime doğru ilk adımların atılmıştır.
- ❖ Okulların imkân nispetinde tertiplenmek istenmiştir.
- ❖ Öğretimin 4 yıl olarak tespit edilmiştir.

- ❖ Okuma ile yazma aynı önemde tutulmuştur.
- ❖ 1848 Eylülünde “Metakib-i Umumiye Müdürlüğü” “Umumiye Nazırlığı”na çevrilmiştir.
- ❖ Türkçede gerekli kitapların çoğaltılmasına çalışmak üzere Darülmaarif binasında “Encümen-i Daniş” kurulmuştur. Bu Osmanlı Devletinde kurulmuş ilk ilim topluluğuydu (Berker, 1945:62).
- ❖ Islahat Fermanında yer verilmiş olan ilköğretim zorunluluğu 1876 Anayasasında da yer almıştır. Buna göre Osmanlı ülkesindeki tüm milletler okul açma hakkını kazanmaktaydı. Eğitim işleri de Müslim ve gayri Müslim üyelerden oluşan bir karma Meclis-i Maarifçe denetlenecekti. (Başaran, 1988:96-98). Metakib-i Umumiye Nezareti’nin adı değiştirilerek “Maarif-i Umumiye Nezareti” olmuş ve başına da Abdurrahman Sami Paşa getirilmiştir.
- ❖ Sıbyan okullarının sayısı II. Meşrutiyet’in sonuna doğru azalmıştır. Bu azalmada iptidaiye okullarının sayısının çoğalmasına etkili olmuştur.
- ❖ Kız Rüşdiyelerin Açılması: 1859’a kadar sıbyan mekteplerinin üstünde kız öğrencilerin devam ettikleri bir müessese yoktu. 1859 yılında kız rüşdiyelerin açılmasına karar verilmiş ve ilk olarak da Sultanahmet’e bir kız rüşdiyesi açılmıştır. Kız rüşdiyeleri açılınca, Türk toplum hayatına kadın çalışanlar “muallime hanım” olarak girdi (Ortaylı, 1996:464).
- ❖ İptidai Mekteplerin Açılması: 1862’de sıbyan okullarının yerine yeni “İbtidai Mektepler” kurulmasına karar verildi. 3’er yıllık iki devreden oluşan ve böylece sıbyan-rüşdiye okullarını kapsayan bu 6 yıllık okulların açılmasıyla yenilik girişimleri ilköğretim düzeyine indi (Başaran, 1988:98).

İlköğretimi Yayma Gayretleri: Padişah II. Mahmut’un fermanına benzer hatta onu teyid eder diyebileceğimiz ikinci bir ferman 23 Mayıs 1863’de yayınlamıştır. 10 Şubat 1864 yılında da çıkarılan bir nizamnameyle nezaret “genel okullar” ve “özel okullar” dairesi olmak üzere 2 kısma ayrılmıştır. 1868 yılında da Sıbyan okullarına, Rüşdiyelere ve İptidai mekteplere öğretmen yetiştirmek üzere Darülmualimini Sıbyan faaliyete geçirildi. Yine bu yıllarda görev yapa öğretmenleri iş başında yetiştirmek üzere “seyyar öğretmenler” gönderilmiştir.

2.1.1.4. İlköğretimde Usul-ü Cedit

Usul-i Cedit, Tanzimat sonlarından itibaren daha çok ilköğretimde ders araçları ve öğretim yöntemleri alanındaki yenileşmeleri anlatmak için kullanılan terimdir (Akyüz, 1994:180). Usul-i Cedit ders araç-gereçleri konusunda yenileşme, özellikle öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini bırakıp yeni ve etkili öğretim yöntemleri uygulaması demektir. Ayrıca yayınlanan ilk eğitim ve öğretim yöntemi kitapları ve ders araçlarının gelişmesi de usul-i cedit hareketinin kapsamına girer. Selim Sabit Efendinin usul-i cedit hareketinde önemli bir payı vardır. Ancak Selim Sabit Efendinin usul-i cedit çalışmaları da engellerle karşılaşmıştır.

- ❖ Sıbyan mekteplerinde usul-i cedit: Geleneksel sıbyan mekteplerinin yanında usul-i cedit adı altında yeni okullar kurulmaya başlandı. Bu okullarda “usul-i savtiye” denen harflerin seslerine dayanan ve kelimeyi doğrudan okuma yöntemi benimsenmiştir. 1870’de öğrenci sırası, öğretmen masası, harita, yerküre gibi ders araçları bu okullara girmiştir.
- ❖ Rüşdiyelerde usul-i cedit: Sıralar ve haritalar kullanılmaya başlanmış. Öğretimde ezber yerine de yeni metotların uygulanmasına geçilmiştir (Başgöz, 1968:4) 1847’de İstanbul’da beş adet örnek olarak açılan Rüşdiye’de Mekatib-i Umumiye Müdürü Ahmet Kemal Efendi altı ay kadar kendi yöntemine göre öğretim yapmıştır. Rüşdiyelerde usul-i cedit hareketi, sıbyan mekteplerinkinden daha kolay ve çabuk yayılmıştır.

2.1.1.5. İlköğretimde Denetimin Başlaması

Türk eğitim sisteminde ilköğretim düzeyinde denetim hizmetinin Tanzimat Döneminde başladığı görülmektedir. İlk kez 1846 tarihli “Sıbyan Metakibi Hocaları Efendilere İta Olunacak Talimat “ adlı bir yönetmelikte .”Metakibi Muin” olarak ilkokullar müfettişliğinden söz edilmektedir. Bu dönemde denetim hizmetlerinin “İl Eğitim Kurulları”nın üyeleri tarafından yürütüldüğü görülmektedir (Aydın, 1986:137).

Okulları teftiş eden ve hocalara yol gösteren müfettişlere “Mekteb-i Muin” denmekteydi (Koçer, 1987:60). Maarifi Umumiye Nizamnamesininin 25. Maddesi “Öğretim Kurulu”na denetim yetkisi vermiştir Buna göre “çocukları okutma

hususunda liyakat ve ehliyeti görülmeyen, öğrenim usullerini verilen direktif dâhilinde yerine getirmeyen, şube tarafından tebligatı yolunda icra etmeyen ve devamsızlığı görülen öğretmenler şube tarafından hemen azledilirler, meslekten atılırlar, bu çıkarılanlar yerine şubece seçilen öğretmenlerin tayini hususunda şubeler bağlı buldukları öğretim kuruluna durumu bildirirler.

2.2. Cumhuriyet Dönemi

Osmanlı Devleti'nde geleneksel eğitim veren medreselerin yanı sıra, 18. yüzyılın sonlarında Avrupa'dan esinlenerek kurulan askeri teknik okulların yer aldığı bir okul sistemi vardı. Müfredat programları ve kuruluş amaçları birbirinden çok farklı bulunan medreseler ile Avrupa tipinde kurulmuş olan okullardan yetişen insanlar, birbirlerinden oldukça değişik, hatta zıt dünya örüşlerine sahip oluyorlardı. Bir taraftan devlete bağlı okullardan iki farklı insan tipi yetişirken, azınlıkların, yabancı devletlerin ve misyonerlerin giderek artan okulları da durumu daha da karışık hale getiriyordu. Bu durumun düzeltilmesi için Mustafa Kemal Paşa, milli mücadele yıllarında yaptığı bir konuşmada, Osmanlı Devleti'nde var olan mektepli-medreseli çekişmesinin sona ermesi için, bu iki tip öğretim sisteminin ortadan kaldırılmasının şart olduğunu belirtmiştir. Türkiye Cumhuriyeti, Batı'ya karşı kazanılan bir askeri zaferden sonra, Batı'nın ileri ve uygar toplumlarına benzer çağdaş bir toplum oluşturmak üzere kurulmuştur. Yeni devletin öncelikleri arasında cumhuriyet düşüncesini ve bununla bütünlük gösteren laiklik düşüncesini yerleştirmek ve çağdaş toplumun değerleri arasında yer alan bilimcilik, akılcılık, ilerleme ve pozitivizm gibi değerleri toplumda yaygınlaştırmak önemli bir yer tutmuştur. Bunların gerçekleştirilmesi ve toplumsal ilişkilerin yurttaşlık bağı üzerinde oluşturulmasında örgün eğitim sürecine büyük gereksinim duyulmuştur (Yorulmaz, 2014: 171).

Cumhuriyetin kurucusu Atatürk'e göre, eğitim ve öğretim alanında yapılacak devrimlerin temel ilkeleri ve hazırlanacak eğitim programı, ulusumuzun toplumsal ve yaşamsal gereksinimleri ile çağın gereklerine uygun, ulusçu, uygarlıkçı ve bilimsel kavrayışa sahip bir kuşak yetiştirmeye yönelik olmalıydı. Bu çerçevede, yeni Türk devleti yeni eğitim ve kültür politikalarını belirlemiş ve uygulamıştır. Mustafa Kemal, daha bağımsızlık savaşının sürdüğü dönemde toplumsal kurtuluşun ancak laik ve çağdaş bilgilerle donatılmış kuşaklar yetiştirmekle sağlanabileceği inancıyla eğitim-öğretim

sorununa eğilmişti. Bunun en somut kanıtı, 16 Temmuz 1921'de Ankara'da bir Maarif Kongresi toplanması olmuştur. Kongrede yaptığı konuşmada, silahıyla savaşmak zorunda kalan Türk ulusunun beyni ile de savaşmak zorunda olduğunu belirtmiştir. Atatürk, Kongre'de bu zamana kadar izlenen eğitim ve öğretim yöntemlerinin ulusça gerilememizde en önemli etken olduğunu belirterek "Eski dönemin hurafelerinden ve doğuştan gelen yeteneklerimizle hiç de ilgisi olmayan, yabancı düşüncelerden, doğudan ve batıdan gelebilen bütün etkilerden tamamıyla uzak, ulusal karakterimize ve tarihimize uygun bir eğitim siyasasının uygulanması gerektiğini" vurgulamıştı. Böylece eğitim öğretimde ulusallığa, çağdaşlığa yönelme daha Bağımsızlık Savaşı'nın bütün hızıyla sürdüğü dönemde başlamıştı. 8 Mart 1923'de yayınlanan Eğitim Andı ile de laik eğitimin, çağdaş eğitimin önemi vurgulanmıştı. Cumhuriyetle birlikte başlayan kültür ve eğitim alanındaki değişmelere egemen olan politika, bütüncül kalkınma stratejisinden kaynaklanır. İnsan yetiştirme davası, toplumsal değişimin önemli bir halkasını oluşturur. Kıt kaynaklara rağmen bütçeden ödenek ayrılarak devlet hesabına yurtdışına; fen bilimlerinden, sosyal bilimlere; güzel sanatlardan, arkeolojiye kadar birçok alanda öğrenci gönderme politikası, bütünsel kalkınma ve insan yetiştirme iradesinin bir sonucu olmuştur (Yorulmaz, 2014: 172).

2.2.1. Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Eğitimin Çağdaş ve Laik Yapıya Kavuşturulması

Osmanlı İmparatorluğunun şariat üzerinde yükselmiş olan düzeninden ulusal egemenliğe, ümmet anlayışından ulusallığa geçerken Cumhuriyetin gerektirdiği düzenlemelerden biri de, dinselikle başlayan ve giderek parçalanan ve amaç birliğini yitirmiş olan öğretimin birleştirilmesidir. Mustafa Kemal, eğitim ve öğretim birliğinin sağlanması konusunda gecikmenin meydana getireceği zararın büyük olacağını düşünüyordu. Bu nedenle bu konuda yapılacak olan işleri önceden planlamıştı ve elli arkadaşı tarafından Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) hakkında bir önerge hazırlanarak Meclise sunulmuştur. Bu önerge ile 3 Mart 1924 tarihinde 430'nolu Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Eğitim ve Öğretimin Birleştirilmesi Hakkındaki Yasa) ile Türkiye içerisindeki bütün bilim ve öğretim kurumları Maarif (Eğitim) Bakanlığına bağlanıyordu. Bu kanun ile aynı zamanda Şeriye-Evkaf Bakanlığı'nca ya da özel vakıflarca kurulup yönetilen bütün medreseler ve okullarla, Sağlık Bakanlığına bağlı yetim evleri, Milli Savunma Bakanlığı'na bağlı bulunan askeri ortaokul ve liselerin yönetimi de Eğitim Bakanlığı'na

geçiyordu. Eğitim Bakanlığı, yüksek din uzmanları yetiştirmek için üniversite bünyesinde bir İlahiyat Fakültesi kuracaktı. Ayrıca imamlık, hatiplik gibi dinsel hizmetleri görececek memurların yetişmesi için de okullar açacaktı (Akgül, 2014:173)

Tevhid-i Tedrisat Kanunu, ülkedeki bütün eğitim ve öğretim kurumlarını, mektepleri ve medreseleri, Tanzimat Dönemi'nde kurulan idadileri, sultanileri, yabancı dilde öğretim yapan kolejleri ve azınlık okullarını Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlayarak eğitim ve öğretimde birliği sağlamıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu; Cumhuriyet düşüncesi ve ideolojisinin kararlılıkla yerleştirilmesi amacına yönelik son derece önemli bir düzenlemedir. Bu kanun ile mektep-medrese ikilemine son verilerek, ülkedeki bütün eğitim kurumları, yabancıların açtığı okullar ve cemaat okulları devlet denetimine alınmıştır. Bu kanun ile eğitimin laikleştirilmesi ve demokratikleştirilmesi sürecinde önemli bir adım atılmıştır.

Öğretimin birleştirilmesi yasası ile elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir:

- ❖ Öğretim kurumlarının “Medrese, Okul, Yabancı Okul” diye içerikte ve amaçta birbirine zıt üçlü bölünmüşlüğüne son verilmiştir.
- ❖ Din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılmasına koşut olarak eğitim-öğretimin laikleşmesinin temelleri atılmıştır.
- ❖ Cumhuriyet kuşaklarının hurafe denilen boş inançlardan ve ulusal yararla bağdaşmayan yabancı çıkarılardan uzak ulusal bir eğitimle yetiştirilmeleri ve ulusal kültür birliğinin gerçekleşmesi için gerekli ortam hazırlanmıştır.
- ❖ Devrimi ve çağdaşlığı benimseyen ve uygulayan genç kuşakların yetişmesine başlanmıştır.

2.2.2. Cumhuriyet Dönemi Reformları ve İmam-Hatip Okullarının Ortaya Çıkışı

Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen reformlar bir ıslahattan öte toplumun modern toplum ve laiklik şemalarına göre yeni baştan yapılanmasını ve dönüşümünü içerdiği için diğer reform hareketlerinden ayrılır. Bilindiği gibi, eğitimle ilgisi bakımından düşünüldüğünde, dönemin en önemli yenilikleri, 1924 yılında kabul edilen “Eğitim ve Öğretimin Birleştirilmesi” (Tevhid-i Tedrisat) kanunu ile 1928 yılında gerçekleştirilen Latin alfabesinin kabulüdür. Her ne kadar “Tevhid-i Tedrisat Kanunu”nun maddeleri arasında Medrese’lerin kapatılmasını gerektiren bir madde

olmasa da (Kafadar, 2002:352), kanunun uygulanması sürecinde Medrese'lerin tamamı kapatıldı ve öğretim kurumlarının tamamı aynı düzenleme altına alınarak hepsi de tek bir bakanlığa bağlandı. Bu anlamda Tevhid-i Tedrisat kanunu, sadece Medrese'lerin gelenekselliğini reddetmemekte, aynı zamanda azınlık okulları, misyoner okulları ve yabancı okullardan oluşan çoğulculuğa son vermektedir. Bu yasa, yeni bir kimliği olan yeni bir ulus ve yeni bir ahlak sistemi kurmak amacıyla merkeziyetçi, modernist ve ulusal bir eğitim sistemi getirmektedir (Akşit, 1991:161).

Bir taşla birkaç kuş vurulmakta ve Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile dinsel eğitim ulemanın elinden alınarak yeni bir birleşik eğitim, kız ve erkek öğrencilerinin bir arada eğitimi gerçekleştirilmektedir (Mardin, 1992:76).

Çoğulcu eğitim yerini birleştirilmiş laik bir eğitim sistemine bırakmıştır. Rahman'a göre Atatürk, geleneksel ve laik eğitim sistemlerinin bir sentezini değil, geleneksel eğitimin tasfiye edilmesiyle bu birliği başarmıştır (Rahman, 1982:62).

Aslında, Rahman'ın belirttiği bu özellik, Türkiye'deki değişim ve dönüşümlerin diğer İslam ülkelerinde gerçekleştirilmeye çalışılan reformlardan ayrıldığı temel noktayı da göstermektedir. Özetle, 1920'lerde eğitim alanına ilişkin gerçekleştirilen reformlar, İslami eğitimin "iyi Müslüman yetiştirme" ilkesine karşıt olarak, eğitimin kontrolünü ulemadan alıp devlete vermeyi, ülkenin bütününde aynı eğitim sistemi ve müfredatların uygulanmasını sağlamayı, okuryazarlık düzeyini yükseltmeyi ve laik ve milliyetçi değerleri geliştirmeyi kendisine amaç edinmiştir. İmam-Hatip okullarının açılışı bu politikaların uygulanmasıyla birlikte başlar. İlk İmam-Hatip okulu 1923-1924 öğretim yılında 29 farklı yerde açıldı (Reyhan, 2000; Tanilli, 1994; Özdalga, 1999).

Başlangıçta, İmam-Hatip okullarının açılmasının asıl nedeni, tamamen mesleki bir eğitim vererek "aydın" din adamları, imam ve hatipler yetiştirmektir. Bu nedenle başlangıçta İmam-Hatip okullarından mezun olan öğrenciler sadece "Yüksek İslam Enstitüsü"nde yüksek eğitim alma hakkına sahipti ve bu durum 1974 yılına kadar sürdü. Bu sınırlamalarla açılan İmam-Hatip okullarına devam eden öğrencilerinin sayısı giderek düştü ve sayıları 1925'te 26'ya, 1926'da 20'ye, 1927'de 2'ye indi, 1930'da da İmam-Hatip eğitimi tamamen kaldırıldı. Bu yıldan sonra 1948'e kadar resmi anlamda İmam-Hatip eğitimi yapılmadı. Öte yandan, Cumhuriyet devrimleriyle başlamış olan sürecin hiçbir sorunla karşılaşmadığı söylenemez. Nitekim sivil toplumun ve yerel faktörlerin etkisiyle oluşan "aşağıdan yukarıya"

doğru modernleşme yerine, devlet kurumlarının tüm alanlarda etkili olduğu “yukarıdan aşağıya” doğru kurulmaya çalışılan modernlik, çoğunlukla sorunlu ve çatışmalı bir süreç izlemiştir. (Kahraman ve Keyman, 1998:73) olarak yorumlanmış ve bugün ortaya çıkan çatışmaların nedenlerinin anlaşılabilmesi için başlangıç noktası olarak alınmıştır. (Kafadar, 1997:142). Cumhuriyet’in kurucularının yaptığı “yanlış” ya da “doğru”lar konusunda değerlendirmeler yapmak bu yazının amacı değildir. Ne var ki, benzer politik ve kültürel nedenler özellikle 1950’li yıllardan sonra İmam-Hatip liselerinin yeniden açılması çabaları sırasında da gündeme gelmiştir. Bu anlamda, daha önce de bahsedildiği gibi, özellikle dini eğitimin siyasal amaçlar uğruna kullanılışı sadece Cumhuriyet’in kurulduğu yıllara özgü olmayıp, Türkiye’nin modernleşme süreci boyunca gerek sağ gerekse sol iktidarlar tarafından uygulanan politikalara içseldir.

2.2.3. Çok Partili Dönem ve İmam-Hatip Liselerinin Gelişimi

İmam-Hatip liselerinin gelişiminde gözle görülür bir artış 1950 yılından sonra başlamıştır. Önceleri Cumhuriyet Halk Partisi vekilleri tarafından yapılan öneriler sonucu 8 ya da 10 ay süreli olan İmam-Hatip kursları açıldı (Dinçer, 1974; Akşit, 1991:146). Ne var ki asıl gelişmeler, Celalettin Ökten’in gayretleriyle 1951 yılında gerçekleşti ve DP hükümeti İmam Hatip okullarının açılmasını kabul etti. Bu tarihten itibaren İmam-Hatip okullarının sayısı giderek arttı. Aynı artış İlahiyat fakültelerinde, kuran kurslarında ve İslamcı yayınlarda da gözlenebilir. Bu artışın birkaç nedeninden bahsetmek olanaklıdır. Öncelikle, bir taraftan politikacılar siyasal destek ve oy karşılığında okul ve öğretmen arzı sağlamışlar, diğer taraftan halkın bu okullara talebinde de belirgin bir artış yaşanmıştır (Akşit, 1991:147-148).

Halkın bu tür dini eğitim veren okullara talebinin artışı, sadece ülkemizde değil ama tüm dünyada görülmeye başlanan ve kimilerinin modernleşmeye karşı, kimilerinin küreselleşmeye karşı, kimilerinin ise “çevre”nin “merkez”e karşı gösterdiği bir tepki olarak açıklamaya çalıştığı dinsel ve geleneksel davranışlardaki artışa bağlanabilir. Diğer taraftan, Türkiye’nin özgül koşulları düşünüldüğünde, ekonomik ve sosyal yapının değişip dönüşmesine koşut olarak sınıfsal yapının da dönüşmesinin bu gelişmeleri etkilediğini belirtmek gerekir (Akşit, vd. 2000).

1950’li yıllardan sonra gerçekleştirilen eğitim alanındaki değişim ve dönüşümlerin en önemli özelliği, hem laik hem de dinsel eğitim boyutunda okul türlerinde artan çeşitlenmedir. Nitekim yukarıda da bahsedildiği gibi, Tanzimat ve sonrası dönemde Osmanlı İmparatorluğu’nda çok çeşitli okul türleri mevcutken, Cumhuriyet’in kurulmasıyla birlikte bu okul türlerinin birleştirilmesine ve hepsinin tek bir çatı altında toplanmasına çalışılmıştı. Ne var ki, 1950 yılından sonra okul türlerindeki çeşitlenmenin tekrar arttığı gözlenebilir. 1997 yılından sonra zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması da bu çerçevede değerlendirildiğinde en azından ilkokul ve ortaokul düzeyinde yeniden “türdeşliğe”, “bir örneklığe”, “eğitimin birleştirilmesine” doğru adım atıldığını söylemek olanaklıdır. Bu anlamda, Cumhuriyet tarihi boyunca Türkiye eğitim sistemi üzerine uygulanan politikalar, siyasal alanda değişen güç dengelerinden dolayı, değişken bir özellik ortaya koymuştur ve bu politikalar okul türlerinin de bazen artmasına bazen azalmasına neden olmuştur. 2001-2002 öğretim yılında Türkiye’deki okul, öğrenci ve öğretmen sayılarını gösteren aşağıdaki tabloya bakıldığında eğitim yapısındaki bu çeşitlilik daha iyi görülebilir.

Son yıllarda uygulanmaya başlanan yeni değişikliklerin diğer okullara nazaran özellikle İmam-Hatip liselerini çok fazla etkilediğini söylemek olanaklıdır. 1997 yılından sonra zorunlu öğretimin sekiz yıla çıkarılması ve üniversite sınavında İmam-Hatip lisesinden mezun olanların sadece kendi alanlarındaki bölümlere girebilmeleri yönünde uygulanan eğitim politikaları çerçevesinde bu okullardan bir kısmı kapandı ve hem öğrenci hem de öğretmen sayıları da giderek azaldı. 1996-1997 öğretim yılının başında 601 olan İmam-Hatip Lisesi sayısı, 1999-2000 öğretim yılında 604’e yükselmiş, ne var ki 2002 yılı sonunda hızlı bir düşüşle 558’e inmiştir. Yaşanan bu değişim, öğrenci sayıları göz önüne alındığında da benzer bir düşüşü göstermektedir. 1996-1997 öğretim yılı başında 192.727 (toplam lise düzeyi öğrenci sayısının %13’ü) olan İmam-Hatip lisesi öğrenci sayısı, 1999-2000 öğretim yılı başında 134.224’e (toplam lise düzeyi öğrenci sayısının %6.6’sı) düşmüş, 2001-2002 yılında ise daha fazla düşerek 71.583’e (toplam lise düzeyi öğrenci sayısının %2.5’i) gerilemiştir. Bu tabloda dikkat edilmesi gereken bir başka önemli nokta da sekiz yıllık ilköğretim yasaının çıkarılmasında sonra geçen beş yılda, yani 1997 ile

Tablo 1: 2001-2002 Öğretim Yılında Türkiye’deki Okul Türleri ve Sayıları

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
Genel Ortaöğretim			
Normal Devlet Lisesi	1.580 (%26)	1.729.238 (%59.3)	48.764 (%35.7)
Anadolu Lisesi	419 (%6.9)	239.979 (%8.2)	11.663 (%8.5)
Fen Lisesi	54 (%0.8)	11.082 (%0.4)	953 (%0.7)
Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi	43 (%0.7)	5.875 (%0.2)	514 (%0.4)
Anadolu Öğretmen Lisesi	456 (%7.5)	72.051 (%2.5)	6.128 (%4.5)
Özel Liseler	90 (%1.5)	32.151 (%1.1)	2.387 (%1.8)
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim			
Erkek Teknik Lisesi	1.317(%22)	348.164 (%12)	28.999 (%21.2)
Kız Teknik Lisesi	708 (%12)	136.288 (%4.7)	13.512 (%9.9)
Ticaret ve Turizm Meslek Lisesi	809 (%13)	263.538 (%9.1)	14.967 (%11)
İmam-Hatip Lisesi	558 (%9.2)	71.583 (%2.5)	8.482 (%6.2)
Özel Meslek Lisesi	22 (%0.4)	1.015 (%0.03)	101 (%0.07)
Sağlık Meslek Lisesi	3 (%0.04)	426 (0.01)	39 (%0.03)

Kaynak: DİE, Milli Eğitim İstatistikleri, 2002.

2002 arasında, İmam-Hatip lisesi sayısında %7’lik bir azalma olurken öğrenci sayısında %63’lük bir azalma olmuştur. 2003-2004 yılı kayıtlarında bu düşüş eğiliminin durduğu hatta öğrenci kayıtlarında artış olduğu 2003 yılının Eylül ayı gazetelerinde bir haber olarak verilmektedir.

Dolayısıyla, yirminci yüzyılın başındaki tartışma ve uygulamalar devam etmektedir. 1997-2002 yılları arasında uygulanan politikalar aracılığıyla devlet, İmam-Hatip liseleri üzerindeki kontrolünü artırmış, gelişip büyümelerini engellemiştir. Bu politikaların, Auguste Comte’un “düzen ve ilerleme” anlayışının Cumhuriyetin ilk yıllarında olduğu gibi şimdilerde de hakim olmasının ve bu anlayışın hem Türkiye’nin eğitimli orta sınıfı tarafından hem de İslamcı olmayan medya tarafından desteklenmesinin bir sonucu olduğu söylenebilir (Özdalga, 1999:436-437). Aynı zamanda, bu okulların Medreselerin devamı olduğu, öğrencilerinin modernlik ve düzen karşıtı oldukları, dolayısıyla laik düzen için bir

tehdit oluşturdıkları yönündeki karşı söylemler devlet politikalarında da ifade bulmuş olmaları da etkili olmuş olabilir. Ancak, 2003-2004 yılından itibaren bu etkiler hafiflemiş hatta tersine dönmüş gibi görünmektedir.

2.2.4. Medreselerin Kapatılması

Osmanlı'daki eğitim kurumlarından biri olan medreseler son dönemlerde yalnızca şer'î bilimlerin okutulduğu birer dinsel eğitim kurumları, ya da geniş anlamıyla şeriatın öğreticilerini ve uygulayıcılarını yetiştiren birer meslek okulu niteliğini almışlardı. Cumhuriyet kurulduğunda medreseler önemlerini büyük ölçüde yitirmiş olmakla birlikte eğitim sistemi içinde mektep-medrese ikiliği hala varlığını koruyordu. 1924 yılında ülkede 479 medrese ve 18.000 medrese öğrencisi bulunuyordu. Bunlardan 6.000 kadarının gerçekten öğrenci olduğu kabul ediliyordu. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile medreseler kapatılır. Din adamı gereksinimini karşılamak üzere ülkede 26 adet İmam Hatip Lisesi ve İstanbul'da bir İlahiyat Fakültesi açılır. 1930-1931 eğitim öğretim yılında İmam Hatip Liseleri, 1934'de ise İlahiyat Fakültesi kapanır. Eğitim Bakanlığı, 1940'lara kadar bu okullarda boş inançlardan arınmış bir Müslümanlığın okutulmasında sakınca görmemiştir. Köy ilkokulları çalışma programına göre haftada bir saat din dersi gösterilecek, bu derslerde Tanrı'nın birliği, tarihi bilgilere dayanılarak Peygamber'in hayatı çocuklara öğretilecektir. Çalışma programının İslam'ın esası olarak ileri sürdüğü ilkeler, çağdaş ahlak ilkeleri biçiminde anlatılmıştır (Doğan, 2014:175).

2.2.5. Azınlık ve Yabancı Okulların Durumu

Kurtuluş Savaşı sırasında, ülkedeki yabancı ve azınlık okulları yıkıcı çalışmalarını arttırmışlardır. Özellikle Rum okulları, Türklerin kendilerine tanıdığı eğitim-öğretim hakkını, Türkiye'ye karşı propaganda amacıyla kullanmışlardır. Yabancı okullar da benzer çalışmalar içinde bulunmuşlardır. 24 Temmuz 1923 tarihinde imzalanan Lozan Barış Antlaşması ile Türkiye'deki azınlıklar, giderleri kendilerine ait olmak üzere her türlü okul açabilecekler ve buralarda kendi dilleriyle öğretim yapabileceklerdi. Fakat Türkçe dersi zorunlu okutulacaktı. Cumhuriyet Hükümetleri kendi sıbyan mekteplerini ve medreselerini kapatma kararı aldıktan sonra, aynı tutumu ülkedeki yabancı okullara karşı

da göstermiştir. Hükümetlerin dini eğitim konusunda kendi okullarındaki uygulamaları azınlık okullarından da istemesi, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun "Eğitim Birliği" hükmünün bir gereği idi. Kanunla getirilen laiklik ve ulusallık ilkeleri ile yabancı okulların eğitim-öğretim faaliyetleri arasında bir çelişki vardı. Bu çelişkiyi giderebilmek amacıyla yabancı okulların uymaları gereken kurallar uygulamaya konulmuştur. Bu uygulamaya göre; yabancı okullarda, mabetler dışında dersane ve salonlarda bulunan dini semboller, salıp, heykel ve dini tasvirler kaldırılacaktı. Müslümanların ve başka mezhepten öğrencilerin okullarındaki dini ayinlere katılmaları da yasaklanmıştır (Aytar, 2014:174).

TBMM Hükümeti'nin kuruluşundan itibaren yürütülen ulusal eğitim politika sının bir sonucu olarak yabancı okullar üzerinde tam bir denetim kurulmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu okulların onların laik eğitim ilkeleri doğrultusunda, Türk okullarına paralel olarak faaliyetlerini sürdürmeleri yönünde de daha birçok ciddi kararın alındığı anlaşılmaktadır (Aytar, 2014:174).

2.2.6. Türkiye Cumhuriyeti'nin Eğitim Politikasının Dayandığı Temel İlkeler

Atatürk, Kurtuluş Savaşı'ndan sonra somutlaşan askeri ve siyasi mücadeleyi, Türk ulusuna yeni bir hayat ufkunu açacak, onu yeni bir düşünce ve değerler sistemi içinde yeniden dönüştürecek uzun bir mücadelenin ilk evresi olarak değerlendirmiştir. Bu büyük dönüşüm projesinin en etkili aracı olarak da eğitimi görmüştür. Toplumsal değişim ve dönüşümler yaşanan dönemlerde, eğitim, yeni kurulmak istenen toplumu şekillendirmedeki işlevi nedeniyle, o toplumda gündemin en başında yer almıştır. Türkiye'de de Cumhuriyet kurulduktan sonra böyle bir eğitim süreci yaşanmıştır. Ulus devlet kurma sürecinde, yeni toplumu yaratmak için sosyal, ekonomik, politik ve kültürel dönüşümler yapılmıştır. Bu dönüşümler, geleneksel İslami değerlere göre düzenlenen bir toplum ve kültürden "modern" Batılı bir topluma geçişi hedeflemiştir (Alpsoy, 2014:175).

Cumhuriyetin ilk yıllarının ideolojisi, yeni ulusun, yeni devletin üst yapısını oluşturacak sosyokültürel devrimler sürecinde, eğitime büyük bir önem vermiştir. Bu eğitimin düşünce çizgisinde ise, ilk olarak laikleşme, ikinci olarak yurttaşlık, son olarak da var olan tarım ekonomisinin gereği köylüyü eğitmek, onu iş ve meslek sahibi yapmak yer almıştır. Özellikle de öğretmen yetiştirme konusunda temel

politika olarak belirlenen köye yönelik öğretmen yetiştirme hedefi, Cumhuriyet döneminin ilk zamanlarında eğitim politikasının da temelini oluşturmuştur. Eğitim yoluyla akli özgürleştirmenin maddi koşulları ile ilgili kurallar 1924 Anayasası ve büyük oranda da yasalarla sağlanmıştır. 1924 Anayasası “öğretim serbestliği”, “genellik” “parasız ilköğretim” zorunluluğu ilkelerini belirtmiştir. Bu anayasanın 80. maddesi, “Hükümetin gözetim ve denetimi altında, kanun dairesinde her türlü eğitim serbesttir.” 87. maddesinde de “Kadın erkek bütün Türkler ilköğretimden geçmek ödevindedirler” ve “İlköğretim devlet okullarında parasızdır” denilerek Cumhuriyet Anayasasının her türlü eğitim faaliyetini devletin gözetimi ve denetimi altına aldığı görülmektedir. Atatürk devrimi ile kurulan Türkiye Cumhuriyeti, toplumsal yaşamın temeli olan siyaset, eğitim, kültür gibi alanları köklü bir şekilde dönüştürmüştür. Dini, meşruiyet kaynağı olmaktan çıkarmak, onun yerine pozitivist bilim anlayışı ile düzenlenen laik bir eğitim sistemine geçiş, ilerleme, akılcılık, evrimcilik, hukuk sistemi gibi alanlarda son derece önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Türkiye Cumhuriyetinin eğitim politikasının temel hedefleri; devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen, bilimsel ve özgür düşünce gücüne sahip, insan haklarına saygılı, özgür ve demokratik bir ülkenin yurttaşlarında bulunması gereken niteliklere sahip, kişiliği ve yetenekleri gelişmiş iyi insan, iyi yurttaş yetiştirmektir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için yeni bir eğitim sistemi kurularak temel ilkeleri belirlenmiştir. Atatürkçü Düşünce Sistemi'ne göre eğitim ve öğretim, ulusal, laik, bilimsel, çağdaş, karma ve uygulamalı olmalıdır (Alpsoy, 2014:176).

2.2.7. Cumhuriyet Döneminde Eğitimde Gelişmeler

2.2.7.1. Eğitimin Yaygınlaştırılması

Atatürk, eğitimin yaygınlaştırılması ve bilgisizlikle savaşı ilke edinmiştir. Kurtuluş Savaşı yıllarından itibaren çağdaşlaşma yolunda ilerleyebilmek için her şeyden önce yaygın bilgisizliğin ortadan kaldırılması ve eğitimin geniş halk kitlelerine yayılması gerektiğini belirtmiştir. Türkiye Cumhuriyeti, kuruluşundan itibaren aile, sınıf, zümre, ırk, din, dil, cinsiyet esasına dayanan her türlü ayrıcalığı reddetmiş, eğitimde genellik ve eşitlik ilkesini benimsemiştir. Bu nedenle Atatürk'ün Cumhuriyetin eğitim politikasında, eğitimi yaymak, bilgisizlikle savaş, halka okuma-yazma öğretmekten ve genel bilgi kazandırmaktan çok daha öteye giden bir önem

taşıymaktaydı. Halkın aydınlatılması, ulusal bağımsızlığın güvencesi olduğu kadar, halkı tebaa olmaktan çıkararak kendi iradesine sahip yurttaş haline getirmenin temel koşuluydu (Yalçın, 2014:176).

2.2.7.2. İlköğretim

Bir toplumun kalkınması ile o toplumun eğitim sistemi arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. İlköğretim kurumları, bir toplumun eğitim sistemi için de ilk basamaktır. Yeni Türkiye’de öğretimde ilk amaç, kuşkusuz bilgisizliği gidermektir. Çünkü bilgisizlik, tutuculuğa yol açan, onu besleyen ortamı yaratan etkidir. Kitlelerin ilköğretime kavuşması, ancak Cumhuriyet döneminde, özellikle Harf devriminden sonra gerçekleştirmiştir. Cumhuriyet döneminde ilköğretim, Cumhuriyet devrimlerini ve laik düşüncüyü genç kuşaklara benimsetmek açısından da önem kazanmıştır. Cumhuriyet döneminde en çok ilköğretime önem verilmiştir Bu nedenle ilköğretim politikası eğitim politikasının omurgası olarak kabul edilmiştir, ilköğretim, esas olarak “Okuma-yazma, aritmetik, temizlik vb” beceriler kazandırmanın yanında, Cumhuriyet vatandaşlarının yetiştirilmesinin eğitimi olarak görülmüştür. Bu ideal Cumhuriyet döneminde ilköğretimin en kalıcı hedeflerinden biri olmuştur. En çok da İlköğretimin modernleşmesine ve bütün ülkeye yayılmasına çalışılmıştır (Kendirci, 2014:177-178).

2.2.7.3. Köy Eğitimi

İlköğretim sorununu bir bütün olarak ele alan yöneticiler, Cumhuriyetin ilk yıllarında itibaren köye eğitim götürme çabası içine girmişlerdir. 1930’lu yıllarda CHP’nin yayın organlarında, yöneticilerin söylevlerinde, aydınların yazılarında egemen olan inanç ve görüş ülkenin çoğunluğunu meydana getiren köylü kitlesinin eğitilmesi konusu önemli bir yer tutmuştur. Köy eğitimi, Cumhuriyet döneminde eğitimcilerin sürekli çözüm aradığı bir sorun olmuştur. Köylere, ülke koşulları içinde kısa zamanda okul açarak, öğretmen bulup gönderme zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Özellikle köylere öğretmen yetiştirmek için o güne kadar başvurulan yöntemlerden ayrı olarak yeni çareler aranmaya başlanmıştır. Bu nedenle, köye yönelik, köyün özelliklerini bilen öğretmen ihtiyacı doğmuştur. Kısa süreli bir önlem olarak köyde yetişmiş, köyü ve özelliklerini çok iyi bilen, öğretmen olabilecek kişiler aranmaya başlanmıştır (Kendirci, 2014:178).

Bu amaçla, Maarif Vekâleti askerliklerini başarı ile bitirerek köylerine dönen ve yaşamlarının sonuna kadar köylerinde kalan, okuma-yazma, aritmetik bilen, diğer köylülerden farklı bir dünya görüşü olan, ilkokulu bitirmiş binlerce köylüyü “Eğitmen” olarak görevlendirmeyi düşünmüştür. Maarif Vekâleti Tarım Bakanlığı ile iş birliği yaparak 1934-1935 öğretim yılında Eskişehir-Çifteler çiftliğinde “Köy Öğretmeni” yetiştirmek amacıyla kurs açmıştır. Kursu başarı ile bitirenler köy eğitmeni olarak, 26.11.1936’da açılan Eğitmenli Köy Okullarına gönderilmiştir. Eğitmenli okullarda okuma-yazma, yurt bilgisi ve hayat bilgisi, aritmetik ve tarım dersleri, yeterli görülmüştür. Eğitmenler, eğitimin dışında köyde tarımın daha modern yöntemlerle yapılması için bir tür rehberlik de yapmışlardır. Okul binaları ise devletin girişimi ve köylülerin imecesi ile inşa ediliyor, aynı zamanda tarla da tahsis edilerek köy çocuklarının tarım derslerini uygulamalı olarak görmeleri sağlanmıştır.

Cumhuriyet döneminde, köye yönelik eğitim politikasında en önemli uygulamalardan belki de hepsinden önemlisi Köy Enstitüleri olarak bilinmektedir. Köy Eğitmenleri uygulamasının başarılı ve çok olumlu sonuçlarının görülmesi, eğitimin kalitesinin daha da yükseltilmesi, eğitimin ülke genelinde yaygınlaştırılması amacıyla 17.4.1940 tarih ve 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu kabul edilmiştir (Kendirci, 2014:179).

Türk Devrimi'nin En Özgün Eğitim Kurumu Köy Enstitüleri

Köy Enstitüleri denemesi, siyasal hayatımızda en çok yankı yaratan uygulamalardan biri olmuştur. Eğitimle ilgili bir girişim olduğu halde, siyasal ve ekonomik hayatımızı derinden etkilemiştir. Eğitim alanında kırsal kesimde yaşayan halk ile kentliler arasındaki bozuk dengeyi eşitlemek ve köy halkına pratik bilgi vermek amacıyla 1936’ta Saffet Arıkan’ın bakanlığı döneminde Köy Eğitmeni Projesi uygulamasına başlanır. Askerliğini onbaşı veya çavuş olarak yapan gençler, Ziraat Bakanlığı’nın işbirliğiyle, modern tarım tekniklerini uygulayan Mahmudiye Devlet Üretim Çiftliği’nde yetiştirilerek köylere gönderilir. Amaç, köye hem bir öğretmen hem de modern üretim araçları ve tarım yöntemleri sağlamak ve eğitimin mali yükünü hafifletmektir. İsmail Hakkı Tonguç yönetiminde başlanan bu projenin başarılı olması üzerine 1937 ve 1939 yıllarında çıkarılan yasalarla köy eğitmeni

yetiştirme deneyimi yaygınlaştırılır. Kırsal kesime yönelik bu eğitim uygulaması hiç şüphesiz daha sonra kurulan Köy Enstitüleri için uygun koşullar yaratmış ve Köy Enstitüleri'ne geçişi kolaylaştırmıştır. Dönemin Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, Türkiye Büyük Millet Meclisinde yaptığı konuşmasında Enstitülerin özelliğini ve daha önceki kuruluşlardan farklılığını vurgular: “Biz bu müesseselere köy öğretmen okulu demedik. Çünkü evvelce bu isimde müesseseler vardı. Bunları ona bağlamak istemedik. Bunlar yepyeni şeylerdir” (Aykar, 2014:179).

Köy Enstitüleri Kanunu'yla ilgili tartışmalar sırasında Yücel, bu hareketin toplumda kentten uzak kalmış yeni bir sınıf yaratacağı iddialarını şiddetle reddeder. Karşıt görüşte olanlar, bundan başka, Köy Enstitüleri'nin gerek kuruluş ve gerekse öğretim yöntemini eleştirmişlerdir. Bu bağlamda ifade edilen kaygı ve düşünceler, köylülerin parasız çalıştırılarak acımasızca istismar edileceği, kız-erkek bir arada eğitim görmelerinin ahlak anlayışına aykırı olduğu, Köy Enstitüleri'nin keyfi olarak geliştirilmiş bir model olduğu ve sonuçta da “yarım aydın” yetişeceği. Yoğun bir çaba göstererek bu projeyi gerçekleştirmeye çalışan Yücel ise, tutarlı bir eğitim uygulamasıyla Türkiye'deki öğretmen açığının 15 yıl gibi kısa bir zaman içerisinde kapatılabileceğini vurgular. 17 Nisan 1940'ta Köy Enstitüleri Yasası çıkarılarak köy okullarında görev alacak olan öğretmenleri yetiştirmek üzere kent ve kasabalardan uzak, geniş arazisi bulunan uygun yerlerde Köy Enstitüleri kurulmaya başlanır. “Köy Enstitülerinde devletin az bir yardımı ile öğretmen adayları, iş içinde çalışarak hem kendi barınaklarını, dersliklerini ve diğer gereksinimlerini, çalışma yerlerini yapmışlar; hem de gereken genel kültür ile meslekî bilgileri ve tarım çalışmaları yaparak köy için gerekli olan beceriyi kazanmışlardır. Bunlar, işi bilen öğretmen ve usta öğreticilerin rehberliği altında gerçekleşmiştir”. Öncelikle 1942-43 öğretim yılında, Köy Enstitülerine öğretmen, bölge okullarına yönetici, gezici başöğretmen, ilköğretim müfettişi ve kesim müfettişi yetiştirmek amacıyla Hasanoğlan Köy Enstitüsü bünyesinde Yüksek Köy Enstitüsü açılır. Enstitülerin ilk resmî öğretim programı 1943 yılında yayımlanmıştır. Programa göre, ilkokulu bitiren çocuklar sınavla Köy Enstitülerine alınır ve karma eğitim uygulanır. Toplam beş yıl süren öğretim zamanının yarısı kültür derslerine, dörtte biri tarım dersleri ve çalışmalarına, dörtte biri de sanat ya da teknik derslere ve çalışmalara ayrılmıştır. Bütün derslerde ve çalışmalardaki temel yöntemin yaparak öğrenme ilkesi olduğu söylenebilir. “Gerek öğretimin eğitsel bir biçimde yapılmasında, okuldaki toplumsal ortamın

yaratılmasında ve gerekse toprakların işlenip uygar bir eğitim kurumunun oluşmasında öğrenci - öğretmen ilişkilerinin bir aile yuvasındaki gibi içten oluşunun büyük rolü olmuştur.” Zamanla sayıları 21’i bulan Köy Enstitüleri 1944’ten itibaren yılda ortalama 2000 öğretmen mezun etmeye başlar (Yorulmaz, 2014:180).

Öğretmenlerin ödevleri 1942 yılında çıkan Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu’nda belirlenmiş ve okul ve kurslarla ilgili işler ve köy halkını yetiştirmekle ilgili işler diye ikiye bölünmüştür. Ulaşılmak istenen hedef, Atatürk’ün halkçılık ilkelerine uygun olarak, geniş halk kitlelerinin eğitim düzeyini yükseltmek, böylece reformların yerleşmesi için gerekli koşulları yaratmak, halkın politik, ekonomik ve kültürel yaşama aktif olarak katılmasını sağlamak ve aynı zamanda kendi hakları konusunda bilinçlendirmektir. Enstitüler, geniş bir halk kütlesine ulaşan bir eğitim ve kalkınma etkinliği olması dolayısıyla ülkenin gelişmesinde en büyük katalizör olarak görülebilir. Nitekim daha başlangıç noktasında kalan bu eğitim modelinin başarısı, 1946’ya kadar köylerdeki öğretmen açığını kapatan 16.400 kadın ve erkek öğretmen ile 7300 sağlık memuru ve 8756 eğitimci yetiştirmiş olmasıdır. Mezunlar arasında Mehmet Başaran, Talip Apaydın, Fakir Baykurt ve Mahmut Makal gibi yazarlar da bulunmaktadır. Şiir, hikâye ve romanlarında köy sorunlarını işleyen bu yazarlar, sosyal, kültürel ve siyasal etkinlikler de göstererek köy insanının dünyası için bilinç yaratmışlardır. “Köy Enstitüleri sisteminin eğitimimize en büyük katkısı, o güne kadar yalnızca eğitim kitaplarında görülen, fakat geleneksel eğitimin etkisiyle, okula ve sınıflara giremeyen eğitim ilke ve yöntemlerini, doğanın içinde hayata geçirmek olmuştur. Bunların somut birer örneğini vermiştir. Buralarda binlerce öğretmen adayı, bunları bizzat yaşayarak öğrenmişler ve gittikleri okullara da bunları taşımışlardır” (Aykar, 2014:180).

Köy Enstitülerinin kuruluşundaki en önemli isim, bu enstitüyle özdeşleşen İsmail Hakkı Tonguç’tur. Tonguç’un yaşama Köy Enstitülerinin yaşamı ile hemen hemen özdeşir. İsmail Hakkı Tonguç bir köy çocuğudur ve köydeki sömürü ilişkilerini çok iyi bir şekilde kavramış ve Türk köylüsünün bu sömürü mekanizmasının bilincine ulaşmasını sağlayacak bir eğitim sistemi geliştirmiştir. Köy Enstitüleri hareketi, İsmail Hakkı Tonguç’un 3 Ağustos 1935’te İlk Öğretmen Genel Müdürlüğü’ne atanmasıyla başlamıştır. 1935’te nüfusun büyük bir çoğunluğu, %80’i okuma yazma bilmiyordu. Bunların büyük bir çoğunluğunu da köyde oturanlar oluşturmaktaydı. Bu köylere okul ve öğretmen sağlamak, devletin o günkü olanakları açısından oldukça zordu. Türk eğitim tarihi açısından önemli bir hareket olan bu enstitülerin açılmasını, ilk başta

Atatürk olmak üzere İnönü, Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan ve sonra onun yerine geçen Hasan Ali Yücel, Celal Bayar, Refik Saydam ve Şükrü Saraçoğlu gibi başbakanlar desteklemek için ellerinden geleni yapmışlardır.

1940'da Köy Enstitüleri nihayet uygulamaya konulabilmiştir. Bu enstitülerde görev yapan öğretmenlerden, sağlık, inşaat, marangozluk, çağdaş tarım teknikleri ve hükümetle ilişkiler gibi birçok konularda bilgi sahibi olmaları, yani bir çeşit kalkınma önderi olmaları istenmiştir. İlk uygulamada; askerliğini çavuş, onbaşı olarak yapmış köylülerden eğitmen olarak yararlanılarak, birkaç tane köy öğretmen okulu açılmıştır. Bu deneylerin ışığında 17 Nisan 1940'da Köy Enstitüleri Kanunu kabul edilmiştir. 1948 yılına gelindiğinde 20 Köy Enstitüsü kurulmuş ve 15.000 öğretmen yetiştirilmiştir. Bunlar Türk toplumunu çok kısa sürede çağdaşlaştırmaya çalışmışlardır. Anadolu'nun her tarafına yayılarak, çorak arazilerde kurdukları binalarda Türkiye'nin uzak köşelerinden Türk devrimini sürdürmüşlerdir.

Köy Enstitüleri 1940 yılında: İzmir'de Kızılçullu, Eskişehir Çifteler, Lüleburgaz-Kepirtepe, Kastamonu-Gölköy, Malatya-Akçadağ, Antalya-Aksu, Ladik-Akpınar, Adapazar-Arifıye, Trabzon (Vakfikebir)-Beşikdüzü, Kars-Cilavuz, Adana-Düziçi, Isparta-Gönen, Balıkesir-Savaştepe, Kayseri-Pazarören'de; 1941 yılında Ankara-Hasanoğlan, Konya-İvriz'de; 1942 yılında: Sivas-Yıldızeli-Pamuk pınar, Erzurum-Pulur'da, 1944 yılında: Diyarbakır (Ergani)-Dicle, Aydın-Ortaklarda ve 1948 yılında da Van-Erciş'te açılmıştır.

Bu enstitülerin çoğu öğrenciler tarafından yapılmıştır. Öğrenciler, aynı zamanda bu enstitülerin bahçesinde, tarlasında çalışarak üretime etkin olarak katılmışlardır. Fakat bu enstitüler, tarımdaki sömürü düzeninin sahipleri ve iktidarda etkinliği olan büyük toprak sahiplerinin düzenini sarstığı için birçok düşman kazanmıştır. Çok partili sisteme geçilmesiyle birlikte, 1946 yıllarında CHP hala iktidarda iken Köy Enstitülerini çökertme hareketi başlamıştır. Köy halkının ulusal kültürünü yükseltmek, onları çağın gereklerine göre yetiştirmek, köydeki ekonomik hayatı geliştirmek gibi amaçları kapsayan bu enstitüler; bir takım eleştiri ve suçlamalarla karşı karşıya kalmışlardır. Bu suçlamalar ve eleştiriler şu noktalardan oluşmaktadır:

Toplumda köylü-kentli ayrımı, yani sınıf farklılığı yaratması bu enstitülere yalnızca köy çocuklarının alınması ve mezun olanların yine köylerde görevlendirilmesi, Enstitülerin yönetici ve öğretim kadrosunun genelde solcu

Marksist tanınan kişilerden oluştuğu ve bu ideolojiyi yansıtan bir eğitim-öğretim yaptığı. Bu nedenlerden dolayı, dönemin Milli Eğitim bakanı Reşat Şemsettin Sırer tarafından, İsmail Hakkı Tonguç görevden alınmış, Demokrat Parti iktidara geldiği zamanda Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri'nin başkanlığı döneminde çıkarılan bir kanunla, 27 Ocak 1954'te Köy Enstitüleri resmen İlk öğretmen Okulları haline getirilmiştir. Sonuçta Köy Enstitüleri bütününün içinde İnönü'nün büyük ağırlığı olmuştur. İnönü'nün bu desteği savaş bitene, memleketimizde ve dünyada yeni bir güçler dengesi kurulana kadar sürmüştür. Çok partili döneme girilince İnönü artık eski gücünü bulamamış ve bu desteği enstitülere verememiştir. Köy Enstitüleri de, Türkiye'nin öteki reform girişimleri gibi yukarıdan geldiği, tabanda itici bir kuvvete dayanmadığı için, İnönü desteğinin ortadan kalkması enstitülerin oturduğu temellerden en önemlisinin yıkılması olmuştur. Bundan başka, kırsal kesim halkı böyle bir kuruluşun gerekliliğine yeterince hazırlanmamıştır. Böylece proje dinamizm geliştirememiş ve kendi kendisini yürüten bir sürece dönüşmemiştir. Köy Enstitüleri, yaptıkları toplum kalkınması ve yaygın eğitim çalışmaları ile çevrelerine örnek olmuşlardır. Köy Enstitüleri Kanununa göre, o dönemde her köy enstitüsünün bulunduğu bölge, bir kalkınma bölgesi olarak kabul edilmiştir. Öte yandan yetiştirdikleri çok yönlü önder niteliğindeki öğretmen ve öğretmenlerle köylerin kalkınmasına ve gelişmesine önemli katkılar sağlamışlardır. Köy Enstitüleri, 1940-1952 yılları arasında yetiştirdikleri 17.000 öğretmen ve 1.315 eğitimciyle, 2 milyondan fazla köy çocuğuna temel eğitim olanağı sağlamışlardır. Köy Enstitüleri Cumhuriyet'le birlikte Türk eğitim sistemine giren iş ilkesi, yaşamda karşılaşılan sorunları çözüme, proje geliştirme gibi eğitsel değeri olan ilkeleri en iyi uygulayan kurumlar olmuşlardır. Köy Enstitüleri programları köyün analizine, yöresel gereksinimlere dayalı olarak geliştirilmiştir (Aykar, 2014:181).

2.2.7.4. Ortaöğretim

Osmanlı imparatorluğu döneminde yenileşme hareketine paralel olarak orta-öğretim kademesinde “Rüştiye”, “İdadi”, “Sultani” adı altında okul türleri ortaya çıkmıştı. Bu okulların öğretim süreleri ve birbirleriyle olan bağlantıları üzerindeki belirsizlikler İmparatorluğun son dönemlerine kadar devam etmiştir. Ortaöğretimde Atatürk'ün görüşleri doğrultusunda iki yol izlenmiştir: Bunlardan birincisi sanat okulları yoluyla gençlere birer sanat öğretilmesi, ikincisi de lise yoluyla

üniversitelere öğrenci yetiştirilmesidir. İlköğretimde olduğu gibi ortaöğretim de hızla yaygınlaşmış, yeni okullar açıldığı gibi, eski okulların şubeleri arttırılmıştır (Çelik, 2014: 185).

2.2.7.5. Mesleki ve Teknik Eğitim

Mesleki ve teknik eğitim; eğitimin bilimsel, teknolojik ve uygulamalı yönlerini belirli bir bütünlük içinde ele alan ve belli bir mesleğin gerektirdiği yeteneklere ağırlık veren eğitimidir. Bu eğitimin temel fonksiyonu bireyleri, sosyal ve ekonomik yönden yararlı, bireysel açıdan kazançlı, meslek alanlarına hazırlamak ve başarılı olmalarını sağlamaktır. Cumhuriyet bir siyasal yenileşme olduğu kadar, aynı zamanda ekonomik yenileşme hareketidir. Sanayileşme ve tarımda modernleşme bu idealin en önemli amacı olmuştur. Cumhuriyetten önce birçok meslek okulu kurulmuş ise de mesleki eğitim, devletin eğitim politikası içinde yer almamıştır. Atatürk, ülkenin kalkınması için her düzeyde teknik elemana gereksinim bulunduğunu ve bu elemanların eğitim sistemi ile yetiştirilmesi gereğini daha savaşlar sırasında görmüş ve laik eğitimin kuram ve uygulamayı içerecek bir biçimde düzenlenmesini istemiştir (Alpsoy, 2014: 186).

Osmanlı İmparatorluğu'ndan çok az sayıda devralınan meslek okullarının geliştirilmesi, hangi bölgelerde yeni okulların açılması gerektiğini belirlemek için yabancı uzmanlar Türkiye'ye davet edilmiştir. Mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması amacı ile Cumhuriyetin kurulmasından 1934 yılına kadar yapılan çalışmalar ile mesleki ve teknik eğitime ilişkin çeşitli uzmanlarla, başka ülkelerdeki mesleki ve teknik eğitim uygulamalarını içeren raporlar incelenmiştir. 10 yıllık uygulamadan elde edilen sonuçlar, devletin ekonomi politikası ve buna dayalı olarak kurulan iktisadi devlet teşebbüsleri ile özel kesimin gereksinimleri de dikkate alınarak bir plan hazırlaması uygun bulunmuştur. Mesleki ve teknik eğitimin, ülkenin endüstriyel, ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayacak bir ana plan çerçevesinde ele alınması kararlaştırılmıştır. 1934 yılında Maarif Vekâletinin önerisi ve Başbakanlığın onayı ile Bayındırlık, Tarım, Ekonomi, Milli Savunma Bakanlığı ve Genel Kurmay Başkanlığı temsilcilerinden oluşan bir komisyon kurulmuştur. Adı geçen komisyon, 1936 yılında "Mesleki Tedrisatın İnkışaf Planı"nı hazırlamıştır. Bu planda ülkenin endüstriyel gelişmesi dikkate alınarak, nerelerde hangi meslek okullarının açılacağı, genişletileceği,

bütün okulların ana planı ve bir yıllık bütçesi belirtilmiştir. Bu plan Türkiye’de mesleki ve teknik eğitime yön veren çok değerli bir plan olarak değerlendirilmektedir. Bu teknik öğretim planı 1940’tan sonra uygulanmış ve Türkiye’nin mesleki eğitimi, içinde bulunduğu dağınıklık ve durgunluktan kurtularak hızla gelişmeye başlamıştır (Alpsoy, 2014: 186).

2.2.7.6. Yükseköğretim

Türk devrimi ile birlikte Türkiye köklü değişiklikler ve yenilikler yaşamıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Harf Devrimi Millet Mektepleri, karma eğitim, laik ve çağdaş eğitim ilkesinin belirlenmesi gibi yenilikler eğitim devriminin önemli özellikleri arasında yer almaktadır. Türkiye Cumhuriyeti, birçok alanda olduğu gibi yüksek öğretim kurumlarını da Osmanlı İmparatorluğu’ndan devralmıştır. 1923’de Cumhuriyet ilan edildiğinde nüfusu yaklaşık 10 milyon olan Türkiye’de Darülfünun bir tek üniversite olarak faaliyetlerini sürdürmekteydi. Toplam fakülte ve yüksek okul sayısı 9 olan bu kurumda 2.914 öğrenci ve 328 öğretim üyesi bulunmaktaydı. İstanbul Darülfünun çağdaş bir eğitim kurumu haline dönüşmesi için Cumhuriyet hükümetleri her türlü desteği sağladıkları gibi bilimsel özerkliğin yanı sıra tüzel kişilik ve yönetsel özerklik de vermişlerdir. Buna rağmen bu kurum Atatürk Devrimlerine destek olmadığı gibi ülkede ekonomik, hukuksal ve toplumsal değişikliklere de kayıtsız kalmıştır. Bu gelişmeler üzerine modern bir toplum meydana getirecek kadroları yetiştirmek ve özellikle bilimsel zihniyeti yetiştirebilmek için yükseköğretimde düzenlemelere gidildi. Bu amaçla dönemin Hükümeti, bu alanda bir reform karan alarak, İsviçre’nin Cenevre Üniversitesi’nden Prof. Albert Malche’ı görevlendirerek bir rapor hazırlattı. Bu rapor doğrultusunda Darülfünun kaldırılarak, yerine Mili Eğitim Bakanlığı’na bağlı, Batı örneğinde bir bilim yuvası olarak düşünülen İstanbul Üniversitesi kuruldu.

2.2.7.7. Halk Eğitimi

Halk eğitimi, yetişkinlere ve okul dışındakilere yönelik, düzenli, sistemli ve örgütlü bir eğitim sürecidir. Halk eğitimi, bireyin yeteneklerini, eylemlerini ve tutumlarını değiştirmek ve geliştirmek üzere bilgi ve beceri kazandırmayı hedefleyen bir eğitimidir. Türkiye’de halk eğitimi özellikle cehaletin yok edilmesi, köylüye okuma

yazma öğretilmesi ve temel bilgilerin verilmesi amacıyla başlatılmıştır. Eğitimin toplumsal kalkınmada öncelikli olması için, Cumhuriyetin ilanından hemen sonra halk eğitimi çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında halk eğitimine verilen bu önemin temelinde, Türk toplumunu eğitim yoluyla toplumsal yeniliklere uyarlama isteği yatmaktaydı. Yetişkinler için mesleki ve teknik kurslara pek ağırlık verilmemiş, fakat okuma yazma oranının artırılması için her olanaktan yararlanılmıştır (Aytar, 2014:189).

2.2.7.8. Harf Devrimi

Türkiye Cumhuriyeti'nin yaptığı en köklü devrimlerden biri Arap harflerinin bırakılarak yerine Latin esaslı yeni Türk harflerinin kabul edilmesidir. Atatürk'ün gençlik yıllarından itibaren bu konuyla ilgilendiği ve Latin esaslı bir alfabeğe geçişin gerekli olduğu inancını taşıdığı bilinmektedir. Bu konuda 7-8 Temmuz gecesi kongre çalışmaları için Erzurum'da bulunduğu sırada, Mahzar Müfit Bey'e not ettirdiği devrimler arasında Latin harflerinin kabul edileceği maddesi de yer almaktaydı. Orta Asya'da Türkler kendilerine ait olan Göktürk ve Uygur alfabesini kullanmışlardı. İslamiyet'i kabul edince de Arap abecesi kullanılmaya başladılar. Osmanlı İmparatorluğu'nda Latin alfabesinin benimsenmesi tartışmaları 1860'lı yıllarda, bir eğitim sorunu olarak başlamıştır. Alfabe sorununu Tanzimat devrinin eğitim güçlükleri ortaya çıkarmıştır. Güçlüğün nedenleri tartışılırken Tanzimat aydınları, eğitim ve öğretim yöntemleri, yazım kuralları üzerinde olduğu kadar, Arap alfabesinin güçlükleri üzerinde durarak, bu alfabeği öğrenmenin zorluklarına da dikkat çekmişlerdir. Buna karşın hemen din ve politika işe karışmıştır. Kuran-ı Kerim, Arapça yazıldığı için yazının kendisi de kutsal sayılmaktaydı. İmparatorluk içinde yaşayan Müslümanları birbirine bağlamada Arap alfabesi politik bir işlev de üstlenmekteydi. Bir bakıma alfabe değişikliğini savunmak, "gavur olmak" ve imparatorluğun dağılmasını istemek gibi algılanmaktaydı. Cumhuriyetin kurulduğu 1923-1924 ders yılında nüfusun %90'ından fazlası okuma-yazma bilmiyordu. İlköğretimde, toplam 4.894 ilkokulda 341.941 öğrenci, ortaöğretimde 72 ortaokulda 5.905 ve 28 lisede 331'i kız, 1.241 öğrenci öğrenim görmekteydi. Lise, hatta ortaokul yalnızca kimi ayrıcalıklı kentlerde bulunuyordu. Nüfusun % 90'nın yaşadığı 40.000 dolayındaki köyün % 90'ında okul

yoktu. Bilgisizlik halk tarafından adeta bir yazgı olarak görülmekteydi (Çelik, 2014:190).

Türkiye’de Latin alfabesinin benimsenmesi tartışmaları sürerken 1927 yılından itibaren Sovyetler Birliği’nde Türklerin çoğunlukta olduğu cumhuriyetlerde Latin alfabesi kabul edilmeye başlanmıştı. 1927 yılı Haziran ayında Atatürk, Harf Devrimi için uygun zamanın geldiğine karar vererek, Maarif Vekâletinden Latin alfabesinin kabulü için gerekli hazırlıkların yapılmasını istemiştir. Bakanlıkta oluşturulan Dil ve Alfabe Komisyonu kısa sürede yeni Türk harflerinin esaslarını hazırlayarak Atatürk’e sunmuştur. Atatürk İstanbul’da iki ayrı toplantıda yeni alfabeyi halka ve aydınlara tanıtmıştır. 9 Ağustos 1928 akşamı CHP tarafından Sarayburnu’nda düzenlenen eğlencede, Harf Devrimine ilişkin düşüncelerini şöyle açıklamıştır: “Arkadaşlar, güzel dilimizi anlatabilmek için yeni Türk harflerini kabul ediyoruz. Bizim güzel, uyumlu, zengin dilimiz, yeni Türk harfleriyle kendini gösterecektir. Yüz yıllardan beri kafalarımızı demir çerçeve içinde bulunduran anlaşılmayan ve anlayamadığımız işaretlerden kendimizi kurtarmak istiyoruz.”

Bu konuşmanın hemen ardından yeni harflerle okuma-yazma seferberliği için ciddi bir kampanya başlatılmıştır. Gazeteler başlıklarını yeni harflerle vermeye, ilk sayfalarında alfabe dersleri yayınlamaya başlamışlardır. Atatürk de köy kent dolaşarak okullarda, kahvelerde, meydanlarda, kara tahta başına geçerek yurttaşlara alfabe dersi vermiştir. Devlet daireleri, ordu, CHP ve Türk Ocakları yeni alfabeyi öğretmek için kurslar düzenlemişlerdir. Halk da bu kurslara büyük ilgi göstermiştir. Böylece bütün ülke adeta büyük bir okula dönüşmüştür. Bu gelişmelere paralel olarak TBMM de 3 Kasım 1928 tarihinde yeni Türk harflerini kabul ederek kanunlaştırmıştır. Harf Devrimi için ileri sürülen gerekçe, halkın eline kolay öğrenilebilir, kolay kullanılabilir sade bilgi aracı vererek, Atatürk’ün ilk hedef olarak belirlediği okuryazarlığı yaymak ve halk arasında yaygın bilgisizliği kısa zamanda gidermektir. Atatürk, yeni harfleri tanıtmak ve bunların ne kadar çabuk öğrenilebileceği yolundaki görüşünü kanıtlayarak her devrim hareketi öncesinde olduğu gibi halktan destek almak amacıyla bir yurt gezisine çıkmıştı. Gittiği her yerde yazı tahtasının başına geçerek yeni Türk abecesini tanıtıyor, yeni yazıyı öğrenenleri sınavdan geçiriyor ve toplumdaki tepkiyi saptamaya çalışıyordu. Harf Devriminin en dikkate değer yanı, canlılığını, geniş ölçüde yitirmiş olan bir uygarlık düzeninden, çağdaş uygarlık düzenine geçişi simgelemesiydi. Bu açıdan harf devrimi, bir eğitim hareketi olduğu kadar bir kültür değişimi idi. Harf Devrimi geniş halk

kitlelerinin hızla okuryazar olmalarını sağlamanın yanı sıra Türk dili ve kültürünün Arap ve Doğu kültürünün etkisinden kurtarılmasını da amaçlıyordu. Bu devrim, okuryazarlığı bir ayrıcalık olmaktan çıkartıp, köylü kentli herkesin okuma yazma öğrenmesine, uyanmasına, kendi dilinin kurallarının kavranmasına olanak sağladı. Aynı zamanda bu devrim halka dönük bir kültür atılımıdır. Türkçenin zenginleştirilmesi, okuma yazma kolaylığının sağlanması, basılan kitap sayısının birden bire artması hep bu devrimin sağladığı olanaklarla mümkün olmuştur. Yeni Türk kültürü, bu devrim ile doğmuştur. Türk ulusuna, yeni harfleri öğretmek için Millet Mektepleri denilen okullar açıldı. Türk harfleri kısa süre öğrenildi (Çelik, 2014:190).

2.2.7.9. Millet Mektepleri

Cumhuriyetin ilan edilmesiyle birlikte, okuma yazma bilmeyen büyük kitlelerin Cumhuriyet ilkelerine göre nasıl eğitileceği önemli bir gündem maddesi oluşturmuştur. Kitle eğitimine yönelik olarak, Halk Mektepleri, ya da Halk Dershanelerinin kurulması, Türk Ocaklarının Halkevi olması, gece okullarının veya seyyar mekteplerin kurulması gibi öneriler vardı Harf Devriminden sonra Halk Dershaneleri, Millet Mektepleri adı ile halka yeni harfleri öğretmek amacıyla örgütlenmiştir. Bakanlık tarafından hazırlanan Millet Mektepleri Talimatnamesi 24 Kasım 1928'de yürürlüğe girmiştir. Millet Mektepleri, yeni Türk harflerinin kısa bir sürede ve kolay surette her yurttaşa okuma-yazma öğretmek, bu olanaktan bütün ulusun yararlanmasını sağlamak ve büyük halk kitlelerini hızla okuryazar bir duruma getirmek amacıyla kurulmuştur. Talimatnameye göre; Millet Mekteplerinin genel başkanı ve Başöğretmeni Gazi Mustafa Kemal idi. Okullar İlk Öğretim Genel Müdürlüğü'nün Halk Terbiyesi Şubesine bağlı olacak, fakat bunlara nerelerde nasıl kurulacaklarını maarif mntıkaları belirleyecekti. 16-40 yaşları arasındaki yurttaşlar bu okullara devam etmeye veya dışarıdan sınava girerek belge almak zorundaydılar. Öğretmeni veya okulu olmayan köylerde köylünün boş olduğu mevsimlerde gidip onlara yeni harfler öğretecek olan "Seyyar Talim Heyetleri" kurulmuştur. Millet Mekteplerini bitirenlere birer diploma, iyi dereceyle bitirenlere anayasa ve çeşitli hediyeler verilerek, ticaret, ziraat ve sanayi kurslarına öğrenci alınırken de tercih edileceklerdi. 22 Eylül 1929'da Millet Mektepleri Talimatnamesi yeniden düzenlenmiştir. Buna göre, Millet Mekteplerinin amacı, sadece yeni yazıyı öğretmek değil, insanlara hayat ve geçimin gerektirdiği temel bilgileri de vermektir. Bu

okulların teşkilatı önceki yönetmelikten daha geniş tutulmuş, sabit ve gezici A ve B dershanelerinin yanı sıra Halk Okuma Odaları ve Köy Yatı Dershaneleri ve bu işle görevlendirilmiştir (Yorulmaz, 2014: 192).

Millet Mektepleri, 16-45 yaşları arasında binlerce kadın ve erkeği çatısı altında toplamıştır. Bu uygulama her yaştan ve tabakadan halka yönelik bir yaygın eğitim hareketiydi. Sabit ve gezici olarak ikiye ayrılan bu okullarda A dershanelerinde daha çok okuma-yazma öğretimi üzerinde duruluyordu. B dershanelerinde ise okuma-yazma, hesap, ölçüler, sağlık bilgisi ve yurt bilgisi dersleri de verilerek iyi bir yurttaş olmak için gerekli medeni bilgiler de öğretiliyordu. Ayrıca kursları bitirenlerin öğrendiklerini unutmamaları için haftalık olarak "Halk" adlı bir gazete yayınlanmıştır. Millet Mekteplerini bitirenler, halka gereksinim duyduğu konularda mesleki ve bilimsel bilgiler veren halk dershanelerine dil, ticaret ve sanat alanında açılan kurslara da katılabiliyorlardı. Bu okullar başlangıçta devrimin coşkusu ile halka sadece okuma-yazma öğretmeyi amaçlayan bir örgüt olarak ortaya çıkmasına rağmen, daha sonraları neredeyse zorunlu ve genel halk eğitime yönelmiştir. Ulusa toplumsal hayat ve yeni yönetim şekliyle ilgili bilgilerle birlikte iş hayatında, aile hayatında, diğer insanlarla ilişkilerinde pratik ve kuramsal bilgiler verilmiştir. 1927-1928 öğretim yılında Halk Dershaneleri adı ile açılan bu okullar, 1928-1935 yılları arası Millet Mektepleri, 1936-1950 arasında da Ulus Okulları adıyla çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Millet Mekteplerinden 1928-1950 arasında 1.5 milyondan fazla yetişkin belge almıştır. Ama kampanyanın en yoğun olduğu dönem ilk 5-10 yıl arasındaki dönemdir. Türkiye'de 1927'de okuma yazma oranı %10,7 iken, bu oran 1935'te %13,5'e 1940'da ise %22,4'e yükselmiştir.

2.2.7.10. Halkevleri

Halkevleri, devrimleri yaymak, kökleştirmek, halkı toplumsal ve kültürel yönlerden aydınlatmak ve geliştirmek üzere 19 Şubat 1932'de ilk defa 14 merkezde birden açılmıştır. Halkevleri, gençliğin ve halkın okul dışında yetişmesini sağlayacak birer toplum merkezi olarak düşünülmüştür. Bu merkezler her tabakadan gençleri ve halkı kaynaştıracaktı. Ayrıca onları Cumhuriyet idealleri doğrultusunda birleştirecek, çevre halkına kültür ve eğitim etkinliklerinin zevkini tattıracaktı. Halkevleri bir yandan da ulusal birliği güçlendirerek, Türk kültürünün gelişmesine de katkı sağlayacaktı.

Halkevleri, Cumhuriyet yönetiminin dünya görüşünü aydınlar ve mahalli önderler aracılığıyla halka götürme, yaygınlaştırma, tanıtma ve toplumun kültür yapısını canlandırma denemesidir. Bu amaçla kurulan, yeni çağdaş yurttaşı yetiştirmeye yardımcı, yurt düzeyine yayılmış kültür merkezleriydi. Halkevlerinin halk eğitimi çalışmaları, dokuz kol üzerinden olmuştur. Bu kolların çeşitli görevleri tanımlanmıştı. Dil-Edebiyat-Tarih kolu söz derlemeleri, atasözleri, maniler, masallar, özetle halk bilim ve kültürüne ilişkin araştırmaları; eski eserlerin yerlerini tespit ve korunmalarını, tarihi günleri ve kutlamaları gerçekleştirecekti. Güzel sanatlar kolu, resim yeni musiki ve şehir bandolarının kurulması, türkülerin notaya çevrilmesi, ev işleri, radyo ve gramofonla yeni musiki zevkinin yayılması, müzik kursları açılması gibi etkinlikleri yürütecekti. Temsil kolu, sahne çalışmalarını destekleyecek, açık ve kapalı sahnelerde temsiller düzenleyecekti. Geleneksel seyirlik oyunlar derlenecek ve canlandırılacaktı. Müzecilik ve sergi kolu, çeşitli sergilerle ulusal kültürün gelişmesi ile, ayrıca eski eserlerin toplanıp müzelere kaldırılmasıyla görevliydi. Kütüphanecilik kolu, hem halkevinde yararlanmaya açık bir kitaplık oluşturacak, hem de yöreyle ve çağdaş kültürle ilgili yayınlar çıkaracaktı. Halk dershaneleri ve kurslar kolu, yöre insanının becerilerini değerlendiren bir anlayış ile üretken programlar hazırlayacaktı. Yine yöre insanına sosyal-kültürel rehberlik, çevre ile ilişkiler halk evlerinin görevleri arasındaydı. Spor kulüplerini destekleme, gençlere spor alanında olanaklar sağlama faaliyetleri gerçekleştirilecekti. (Yorulmaz, 2014: 193-194).

Çalışmalar genellikle kültürel alanlarda, halkın uluslaşma yönünde bilinçlendirilmesi üzerinde yoğunlaşmıştır Cumhuriyetin laik karakteri başta olmak üzere, rejimin siyasi dayanağı halkevlerinde titizlikle işlenmiştir. Rejimin kültür ve siyasi alanlardaki görüşler ile çatışan düşüncelerin halkevi çatısı altında yer almamasına özen gösterilmiştir. Halkevleri rejimin korunması ve sürdürülmesinde; çağdaşlaşma, toplumsal kalkınma ve kültürel aydınlanmayı sağlayacak eğitim kurumları olarak ortaya çıkmışlardır. Halkevleri ve odaları, sınıf, köy, kent ayrımı yapılmadan yurttaşları aynı ülkü etrafında birleştirerek toplumsal dayanışma, ulusal birlik ve beraberliğin sağlanmasına önemli katkılarda bulunmuşlardır. Bu kurumlar, yöneticileriyle, etkinliklere katılan yurttaşlarla birlikte sosyal ve kültürel bir devrim yaratmıştır.

Halkevleri, Cumhuriyet tarihinde iz bırakan etkin kurumlardan biri olmuştur. CHP'ye bağlı olmaları nedeniyle çok partili hayata geçilince siyasal bir sorun haline getirilmiştir. CHP yönetimi Halkevlerinin parti ile bağlantısının kesilmesini düşünmüş;

bu doğrultuda karar almış, fakat bu düşünce uygulanamamıştır. Halkevleri kapatılmıştır Halkevlerinden çok sayıda insan yararlanmıştır. Eğitim ve sanat kurumlarının tam olarak örgütlenemediği bir dönemde bu kurumlar sayesinde çok sayıda insan hayatını yönlendirmiş, meslek sahibi olmuş, kendilerini geliştirme olanaklarına sahip olmuşlardır (Yorulmaz, 2014:195).

2.2.8. Cumhuriyet'in Öğretmen Yetiştirme Politikası

Cumhuriyet hükümetleri, birçok sorunda olduğu gibi, öğretmen yetiştirme sorununu da imparatorluktan miras aldı. 19.yüzyıl sonu ve II. Meşrutiyet yıllarında modern anlayışla öğretmen yetiştirme ve öğretmenliği bir meslek haline getirme çabaları yürütülmekte idi. İstanbul'da ve imparatorluğun çeşitli merkezlerinde kızlar için ayrıca öğretmen okulları açılmıştı. Cumhuriyetle birlikte bu çabalar yoğunlaştı. Gerek ilkökul gerek orta öğretim için nicelik ve nitelikte öğretmen yetiştirme, başlıca eğitim davalarından biri oldu. Öte yandan, eğitim öğretimde amaçlanan sonuca ulaşılabilmesi için ders programları dışında bunu öğretecek kadroya; yetenekli ve bilgili öğretmenlere sahip olmak zorunludur. O nedenle Cumhuriyet, gelecek kuşakları yetiştirecek öğretmenleri ülkeyi savunacak, koruyacak olan bir ordu, irfan ordusu diye nitelmiştir. Yeter sayıda öğretmen yetiştirilmesi amaç olmakla birlikte, asıl önemlisi nitelikli öğretmen yetiştirmektir. Bu nedenle yalnız belli alanlardaki bilgilerle donatılmış değil, aynı zamanda genel kültür kazanmış ve devrimin amaçlarını kavramış bilinçli öğretmenler yetiştirmeye büyük önem verilmiştir. İlk öğretmen Okulları programlarında ve kadrolarında gerekli düzenlemeler yapılmış, ortaöğretim kurumlarının öğretmen gereksinimini karşılamak için de 1924'de Musiki Muallim Mektebi, 1926'da da Gazi Eğitim Enstitüsü ve Orta Öğretmen Okulu açılmıştır. Öğretmen yetiştirmenin ikinci ayağı orta öğretim kurumları içindir. Cumhuriyet dönemi bu alanda da sıkıntılarla karşılaşmış, bu hizmet kesimindeki modelini ancak 1930'lu yıllardan itibaren oturtmuştur. Bununla birlikte cumhuriyetçilerin özlemleri elbet bu alanla da sınırlı kalmamış, amaçlanan sonuçlara diğer kesimlerde olduğu gibi, tam ulaşamamış, öğretmen sorunu nicelik ve nitelikçe bir türlü çözülememiştir. Cumhuriyet ulusal eğitiminin buradaki modeli, iki temel kuruluşa dayandırılmıştır. Birincisi ortaokullara öğretmen yetiştirmek için kurulan Ankara'daki Gazi Eğitim Enstitüsü; ikincisi de İstanbul Üniversitesinin kuruluşunu izleyen yıllarda liselere öğretmen yetiştirmek için

kurulan, Yüksek Öğretmen Okulu modelidir. Yine Cumhuriyet yönetimi, 1930'lardan sonra, mesleki ve teknik öğretim için de çeşitli düzeyde öğretmen okulları açmıştır. Bunlar içinde Ankara Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Ankara Yüksek Teknik Öğretmen okulu başta sayılabilir (Yalçın, 2014:195).

2.2.9. Türk Tarih Kurumu ve Çalışmaları

Eğitim ve kültür alanlarında yoğunlaşan 1930'lu yıllardaki atılımlarda tarih ve dil çalışmaları özel bir yer alır. Bu alanlardaki yeni yaklaşımlar, uygulamalar ve öne sürülen yeni görüşler, tezler, o yıllardan bu yana tartışılmakta ve çok farklı biçimlerde değerlendirilmektedir. Tarih, değişik açılardan bireyi, toplumu ve devleti ilgilendiren bir bilim, bir alan niteliği taşımaktadır. Birey açısından öncelikle merak giderme, olayların içyüzünü öğrenme olanağını vermektedir. İkinci aşamada bilgi artırıcı bir işlev görmekte, mesleki, felsefi, dinsel, ideolojik görüşlere destek olmaktadır. Bunun yanı sıra yönetici, politikacı, bilim adamı ve her kesimden yurttaş için bugünü daha iyi anlama, gelecek için görüş bildirmeyi sağlayan verileri içermektedir. Nihayet geçmişten ders alma, aynı yanlışlıklara düşmeme için de bazı ipuçları vermektedir. Toplum açısından bakıldığında tarih, toplumu, ulusu oluşturan öğelerden biridir. Yönetim, devlet için ise tarih, sürekliliği ya da değişme ve gelişmeleri belirlemede başvurulan ana kaynaktır. Atatürk de bir aydın, genç bir subay olarak tarih konularına yakın ilgi duymuştur. Giderek bu alandaki bilgilerini artırmakla yetinmemiş, şaşmaz bir tarih bilincine sahip olarak, sorunları konunun uzmanları ile tartışacak bir duruma yükselmiştir. Atatürk, tarih bilgisini Kurtuluş Savaşı süresince ve özellikle devrim hareketlerine giriştiğinde en etkin biçimde kullanmıştır. Tam bağımsızlık anlayışının gereği olarak siyasal bağımsızlığın kültür ve ekonomi alanında da sağlanmasını zorunlu gören Atatürk, ulusal dille birlikte ulusal tarihe kavuşmayı kültürel bağımsızlığın ana öğeleri olarak görmüştü. Türk Devrimi'nin genel amacını, çağdaş uygarlık düzeyine ulaşma, hatta ulusal kültürü o düzeyin üstüne çıkarmak olarak belirleyen Atatürk, bunu sağlayabilmek için, Türklerin yalnızca devletler kuran asker bir ulus olmayıp, uygarlığa ve ilerlemeye de katkılarının olması gerektiğini kanıtlamayı gerekli görmüştür. Türklerin uygarlıktan yoksun olmadıklarını kanıtlayabilecek biricik kaynak da tarihtir Yeni Türkiye'nin laik bir anlayışa dayanarak kurulması, ümmet ideolojisinin tasfiye etmiş ve yeni devlet millet kavramı çerçevesinde toplanmıştır. O halde bundan sonra tarih anlayışının da buna göre

değişmesi gerekirdi. Türklerin ulusal tarihi araştırılmıyordu. Bu tarih, Sultanların devrinden ve İslamiyet'ten sonraki gelişmelerden ibaretti, yoksa Türklerin bunun dışında da bir tarihleri var mıydı? Üstelik Avrupa ülkeleri Türkleri yalnızca bir istilacı kavim olarak görüyorlardı. Bütün bu nedenlerle Türklerin uygarlık alanında meydana getirdikleri eserler ve tarihsel gelişmeleri bilimsel biçimde ortaya konmalıydı. Bu amaçla 1931'de bugünkü Türk Tarih Kurumu'nun çekirdeği böylece olan Türk Tarih Tetkik Cemiyeti kurulmuştur (Çelik, 2014:196).

1932'de İstanbul'da 1. Türk Tarih Kongresi toplandı. O zaman için sorun; Türk Tarihini temellendirmek ve Türkiye'nin köklü bir devlet olduğunu kanıtlamaktır. Gazinin Tarih Kurumu'ndan beklediği buydu. Türk Tarih Tetkik Cemiyeti, daha önce başlayan hazırlıklardan da yararlanarak, o yıl liseler için 4 ciltten oluşan bir tarih ders kitabı dizisi yayınlanmıştı. Bu dizide Türk ve İslamiyet'e ilişkin bazı bölümler doğrudan Atatürk tarafından kaleme alınmıştı. Türklerin sarı ırktan gelen, uygarlıktan yoksun ikinci sınıf insanlar olduğu yolundaki suçlamaların asılsız olduğunu kanıtlamak için tarih araştırmalarına öncelik ve ağırlık verilmiştir. Tarihin siyasal bir yaklaşım ve ideolojik bir görüşle değil de gerçeklerin aydınlatılması amacıyla incelenmesi gerektiği görüşünde olan Atatürk, kurumun ilk yıllarında bu çalışmalara yön vermek, öncülük etmek istemiştir. Bu nedenle de özellikle okul kitaplarındaki bazı konuları kendisi yazmış ve Türk Tarih Tezi'nin tartışılmasını izlemiştir. Fakat sonraları araştırma ve yayınları konunun uzmanlarına bırakarak kendisi çalışmalarını dışarıdan izlemekle yetinmiştir. Bu nitelikteki tarih araştırmacılarını, uzmanları yetiştirmek için, Ankara'da Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, gene Atatürk'ün isteğiyle kurulmuştur. Cemiyet, 1935 yılında, bugünkü ismi olan Türk Tarih Kurumu'na dönüştü. Bu kurum bir yandan Türk Tarihine ilişkin araştırma yaparken öbür yandan da uygarlık tarihine yönelik ve maddi kültürü meydana çıkartacak arkeoloji araştırmalarını desteklemiştir. Özellikle ilk yılların tarih tezine uygun olarak, Anadolu'daki eski uygarlıkların kalıntıları üzerinde yoğun kazı faaliyetleri yürütülmüştür. Bu faaliyetler zamanla gelişerek ve bilimsel ağırlıkta sürdürülmüştür. Türk Tarih Kurumu, özgün çalışmaları, düzenli olarak yayınladığı bilimsel Belleten dergisi, çeşitli bilimsel yayınları ve topladığı ulusal ve uluslar arası tarih kongreleri ile Türkiye Cumhuriyetinin kültür hayatında saygın bir yer almıştır (Çelik, 2014:196).

2.2.10. Türk Dil Kurumu ve Çalışmaları

Her şeyden önce dil, kişiler arasında en etkin, en doğal ve sürekli iletişim aracıdır. Aynı zamanda bilimsel, dinsel ya da felsefeye ilişkin her türlü düşüncenin de taşıyıcısıdır. Öte yandan kültürü oluşturan en önemli öge olduğu gibi, kültürü elde etmenin, öğrenmenin araçlarından biri niteliğini de taşımaktadır. Bütün bunların dışında da dil, toplumu, ulusu oluşturan ve ulusallığı sağlayan ana etkenlerden biri olarak da önem taşımaktadır. Türkçe, yeryüzünde konuşulan dillerin ayrıldığı 5 büyük gruptan Ural-Altay-Dilleri arasında yer almaktadır. Dil sınıflamasında göze çarpan en belirgin nokta, Türk dilinin, Türklerin İslamiyet'i kabulden sonra en çok etkilendiği Arapça ve Farsça ile köken bakımından hiçbir yakınlığı bulunmamaktadır. Hangi kökende gelirlerse gelsinler, dillerin başlangıçtaki niteliklerini, söz varlıklarını olduğu gibi sürdürmedikleri görülmektedir. Çünkü dil de her kültür ögesi gibi zamanla değişime uğramak durumundadır. Bu değişim, toplumdan kaynaklanan gereksinmeler ve yönlendirmeler ile diller arasındaki etkileşim ve ilişkide bulunan toplumlarda geçerli olan dillerin etkisinden kaynaklanır (Doğan, 2014:197).

Türklerin o yüzyıldan başlayarak İslamiyet'e girmeleri, dili de, iki yabancı dilin Arapça ve Farsçanın etkisi altına sokmuştur. İslamiyet'i kabul ettikten sonra kurulan Türk devletlerinde bilim ve ibadet dili olarak Arapça, sanat dili olarak da Farsça kullanılmaya başlanmıştır. Çok geçmeden resmi yazışmalarda da Arapça ve Farsçanın yeğlenmesi, büyük çoğunluğunu oluşturan halkın okuyamadığı, anlayamadığı bir resmi dil sorununu da doğurmuştur. Yazı dili ile konuşma dili arasındaki ayrılık giderek artarken, kültürel ve toplumsal gereksinimler 19. yüzyılda dilin önemini ve dilde çözülmesi gereken büyük sorunlar bulunduğunu ortaya çıkarmıştı. Tanzimat döneminde değişim zorunluluğu nedeniyle öğretim yönünden çağın çok gerisinde kalmış olan medreseler dışında yeni okullar açmak ve dış dünyadaki bilimsel gelişmeleri içeren yapıtları Türkçeye çevirmek yoluna gidilmişti. Ancak açılan meslek okullarında okutulacak nitelikte Türkçe kitaplar bulunmadığı ve zengin bir dil sayılan Osmanlıca'nın çevirilerde bilimsel terimleri karşılamaktan uzak olduğu görülmüştü. Bu yüzden 1827'de açılan Tıbbiye'de öğretimin Fransızca yapılması öngörülmüştü. Gerçekten de karma Osmanlıca bir bilim dili olamamış, yalnızca bir yazım ve şiir dili olarak kalmıştı. Yabancı yapıtların çevirilerine girişildiğinde o dildeki kavramların ve terimlerin Osmanlıcada karşılıkları bulunamamıştı. Bu durumda yeni sözcükler türetme

zorunluluğu duyulmuştu. Ancak bu türetmelerde Türkçenin değil de Arapçanın söz varlığından yararlanılması, Osmanlıcaya yeni terimler kazandırırken dile bir dizi yeni Arapça sözcüğün girmesine de neden olmuştu. İmparatorluktan ulusal devlete geçildikten sonra ulusal bütünlüğü sağlamak ve çağı yakalamak için dil sorununu da çözmek artık kaçınılmaz olmuştu. 1931’de Dil konularıyla uğraşacak bir kurul oluşturulması, 1926’da Milli Eğitim Bakanlığı kuruluş yasası görüşülürken gündeme gelmişti. Yeni Türk abecesinin saptanması için kurulan Alfabe Komisyonu’na aynı zamanda Dil Heyeti adı verilmişti. Bununla abecenin dil çalışmalarına geçişte ilk aşama olduğu anlatılmak istenilmişti. Gerçekte de Dil Kurulu yeni abeceyi saptadıktan sonra dağıtılmamış, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanarak dil çalışmalarını sürdürmesi istenmişti. Kurul öncelikle bir Yazım Kılavuzu yayımlamış, arkasında bir Türkçe sözlük hazırlamaya koyulmuştu. Ancak bu kurulun çalışmalarının politikacılar tarafından eleştirilmesi ve kurulun iş göremez hale gelmesi sonucu yeni ve bağımsız bir örgütün kurulması yoluna gidilmiştir. Türk Tarih Kurumu’nun başarılı çalışmaları da dikkate alınarak Atatürk’ün önerisiyle ona benzer bir dil derneğinin kurulması uygun görülmüştü. 12 Temmuz 1932’de hepsi de milletvekili olan dört ünlü yazar ve düşünürün başvurusuyla Türk Dili Tetkik Cemiyeti kurulmuştur. Derneğin amacı; Türk dilini incelemek ve elde edeceği sonuçları yayıp yaygınlaştırmak olarak belirtilmiştir (Doğan, 2014:198).

Derneğin amacı, Türk dilini, ulusal kültürümüzün eksiksiz bir anlatım aracı durumuna getirmek ve ikinci olarak da Türk dilini, çağdaş uygarlığın önümüze getirdiği tüm gereksinimleri karşılayacak bir yetkinliğe erdirmek olarak belirtilmiştir. Türk Dil Kurumu, Atatürk döneminde ve ondan sonra da çeşitli siyasal dalgalanmalara karşın çalışmalarını kuruluşunda saptanan amaçlar doğrultusunda sürdürmüştür. Bunun sonucunda da konuşma dili yazı dili arasındaki uçurum giderilmiş, Türkçe, büyük oranda özleştirilmiş bir bilim ve kültür dili düzeyine çıkarılmıştır. Türk Dil Kurumu varlığını ve çalışmalarını, değişen siyasal koşullar ve dönemlerde, zaman zaman sert eleştirilere karşın 1982 yılına kadar sürdürdü. Bu yıllar içinde giderek olgun bir kimliğe kavuşan Türk Dil Kurumu, dil ve edebiyat alanında çok sayıda eserler yayımladı. Anıt eserler sayılacak Türk dilinin Derleme ve Tarama Sözlükleri, Türkçe Sözlük, Yazım Kılavuzu, yetmiş kadar terim sözlüğü başta olmak üzere bilimsel birçok eser yayımlamıştır. Dernek statüsündeki bu kurumun maddi kaynağı, özel hukuk kurallarına göre düzenlenen Atatürk’ün vasiyetnamesinde kuruma bırakılmış gelir idi. 1982 anayasasına

konan bir hüküm ile bu kurum ve benzeri statüdeki Türk Tarih Kurumu'nun kaldırılması öngörülmüştür. Daha sonra çıkartılan bir yasa ile bu kurum kapatılmış ve devlete bağlı resmi konumda, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu kurulmuştur (Doğan, 2014:199).

2.2.11. 5+3+3 Eğitim Sistemi

Cumhuriyet döneminde, okul düzenindeki bu karmaşaya son vermek, sisteme sadelik ve açıklık getirmek gerekliliği ortaya çıkmıştır. 1924 yılında toplanan ikinci "Heyet-i İlmiye" bu konuda önemli kararlar almıştır. Söz konusu kararlara göre, altı yıllık süreli ilköğretim beş yıla indirilmiş, ortaöğretim kurumları da ilkokula dayalı üç yıllık ortaokul ve bunu izleyen üç yıllık lise olarak belirlenmiştir. Böylece, ülke genelinde 5+3+3 şeklinde beş yıllık ilkokula dayalı iki devreden oluşan bir ortaöğretim düzeni kurulmuştur.

Cumhuriyetin ilk yılı olan 1923-1924 ders yılında Türkiye'de 72 ortaokul ve 28 lise vardı. Bu okullarda okuyan toplam öğrenci sayısı 7000'nin biraz üzerindeydi. Cumhuriyetin ilk yıllarında her kademede okul, öğrenci ve öğretmen sayılarında mütevazı sayılabilecek artışlar olmuştur.

2.2.12. 8 Yıllık Eğitim Sistemi

Türkiye Cumhuriyeti 21. Yüzyıla girerken, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime başladı ve dünya haritası üzerinde yeri bile gösterilemeyecek beş yıllık zorunlu eğitimi olan çok az ülke arasından çıkarak çağdaş ülkeler arasına girmeye niyetlenmiştir. Böylece yüzünü doğuya değil, batının gelişmiş toplumlarına çevirmiştir. Dünyadaki ülkelerin gelişmişlik düzeyine bakıldığında bir ülkenin halkına verdiği zorunlu eğitimin süresi ne kadarsa kalkınmışlık düzeyi de o kadardır. Dünyanın hiçbir yerinde zorunlu eğitim süresi kısa fakat kalkınmış bir ülke göstermek olanaklı değildir. O halde bir ülkenin yurttaşlarına verdiği zorunlu eğitimin süresi ile kalkınması arasında doğru bir orantı vardır. Türkiye'nin önümüzdeki yıllarda üyesi olacağı Avrupa Topluluğu Ülkelerinin zorunlu eğitim süreleri şu şekildedir.

Türkiye’de sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim ilk defa 2-10 Aralık 1946 tarihleri arasında toplanan 3. Milli Eğitim Şurasında tartışılmıştır. Daha sonra 14 Haziran 1973 tarih 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yasallaşmış fakat pilot ilköğretim okulları dışında yaygınlaşamamıştır.

1995 yılında Bolu’da düzenlenen I. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda tarafımdan sunulan “Türkiye’de Zorunlu Eğitimin Sekiz Yıla Çıkarılma Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” konulu bildiride, en önemli sorun olarak;

- ❖ Kuran kurslarının zorunlu eğitimin ikinci kademe okulu sayılması sorunu
- ❖ Fiziki mekân (derslik) sorunu
- ❖ Öğretmen sorunu
- ❖ Yöneticiler sorunu

Olarak belirlenmiş, sonuç ve öneriler bölümünde ise Milli Eğitim Bakanlığı büyük bir cesaret göstererek sekiz yıllık zorunlu eğitime 1995-1996 eğitim-öğretim yılında geçmelidir. Çünkü Türkiye’nin zorunlu eğitimi sekiz yıla çıkarılması konusunda çok fazla bir eksikliği yoktur denilmişti (Erçelebi, 1997).

Türkiye Büyük Millet Meclisi 16-8-1997 tarih ve 4306 sayılı kanunda ilköğretimin kesintisiz sekiz yıla çıkarılmasını yasal zorunluluk haline getirdi ve yıllar süren tartışmalara son verdi ve 21. Yüzyıla çağdaş bir adımla girmeyi başardı. Böylece gelişmiş ülkeler arasına girmede gerekli olan zorunlu eğitimin süresinin uzatılmasına siyasal desteği vermiş oldu.

Bu yasa kesintisiz sekiz yıllık eğitime sadece siyasal destek vermekle yetinmemiş ayrıca finansman konusunda da gerekli kaynakları da yaratmıştır. Şu anda Türkiye’de sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin yasal boyutu tartışmaların dışına çıkmış ve geride kalmıştır. Bundan böyle, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin içinin iyi doldurulması ve sorunların hızla çözülerek aşılması gerekir. Bu sorunlar başlıca şunlardır:

- ❖ Finansman sorunu
- ❖ Derslik sorunu
- ❖ Öğretmen sorunu
- ❖ Yönetici sorunu
- ❖ Program sorunu
- ❖ Ders kitapları sorunu

- ❖ Rehberlik sorunu
- ❖ Yöneltilme sorunu
- ❖ Birleştirilmiş sınıflar sorunu
- ❖ Can güvenliği ve eğitim-öğretim özgürlüğü
- ❖ Geriye dönüş tehlikesi sorunu.

Tablo 2: Zorunlu Eğitim Süresinin Değiştirildiği Tarihler

1824	Ergenlik çağına kadar sıbyan okullarına devam mecburiyeti getirildi.
1847	Dört yıl sıbyan mektebi + iki yıl Rüştüye zorunluluğu getirildi.
1869	Sıbyan mektebi süresi dört yıl, iki yıl Rüştüye de zorunludur.
1913	Zorunlu öğretimin tekrar altı yıla çıkarılması kararına varıldı.
1921	Zorunlu eğitim dört yıla indirildi. İsteyen bir yıl daha okuyabilir.
1923	Zorunlu eğitimin süresi beş yıla çıkarıldı.
1973	Sekiz yıllık eğitime geçme kararı alındı. Deneme uygulamalarına başlandı.
1997	Tüm yurttaki sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçildi.

Kaynak: Eğitim-Bir-Sen

Finansman Sorunu

Sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime ilişkin özel ödenek uygulaması ve bunların harcanmasına ilişkin esas ve usuller belirlenerek 24-10-1997 tarihinde yürürlüğe konulmuştur. Maliye ve Milli Eğitim Bakanlıkları tarafından yürütülen Yapım, Hizmet ve Taşıma İşlerine İlişkin Harcamalarda Uyulacak Esas ve Usuller de tamamlanmıştır. Bu kanun uyarınca sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulaması ile ilgili yapılan bağış ve yardımlar Milli Eğitim Bakanlığı adına açılan Ziraat Bankası Merkez Şubesinde Türkiye Halk Bankası Merkez Şubesindeki hesaplarda toplanmakta, bu paralar özel tasarruf mevduatı gibi nemalandırılmaktadır. Hesapta toplanan tutarlar, özel ödenek kaydolunmak üzere uygun görülen zamanlarda Milli Eğitim Bakanlığının Merkez Saymanlık Müdürlüğü hesaplarına aktarılacaktır. Bu hesapta toplanan gelirler ve yapılan harcamalar her altı ayda bir Maliye ve Milli Eğitim denetim elemanlarınca birlikte denetlenecektir (M.E.B. 1997:21).

Belediyeler, müşterek bahis ve talih oyunlarında bahis ve oyun tertipleyenler, Sosyal Sigortalar Kurumu, Türk Telekom A.Ş., Radyo Televizyon Üst Kurulu ve hava taşımacılığı yapanların bir ay içinde tahsil edilen eğitime katkı paylarının ertesi ayın 20'inci günü akşamına kadar beyan edilerek ödenmesi 4306 sayılı yasada öngörülmüştür. 10 Temmuz 1998 tarihine kadar 118 Trilyon 569 Milyar TL. sağlanmış kişi ve kuruluşlarca aynı yardımların dışında 2 Trilyon 214 Milyar TL. bağış ve yardımda bulunulmuştur. Bağış ve yardımlardan 1 Trilyon 541 Milyar TL. nema sağlanmıştır. Bu paralardan 75 Trilyon 459 Milyar TL. harcanmıştır (M.E.B. Rapor, 1998:4).

Derslik Sorunu

Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçmede en önemli sorunların başında derslik sayılarındaki eksiklik ve çok kalabalık sınıflar gelmekteydi. 4306 sayılı yasanın yürürlüğe girmesiyle, ülkemiz kaynakları harekete geçirilerek gereksinim duyulan eğitim yatırımlarının karşılanabilmesi için bir yatırım hamlesi başlatılmıştır. Bu hamle sadece devlet kaynakları ile değil özel kişi ve kurumların katkısı ile de güç kazanmaktadır. Buradan halkın da sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimi benimsediği fikri söylenebilir. 1998 yılı ilköğretim kurumları yatırım planlaması yapılırken 1998-1999 öğretim yılında derslik başına 39 öğrenci hedeflenmiştir. Kamu kaynakları ile gerçekleştirilen bu yatırımların tamamlanmasıyla 32.818 derslik eğitim-öğretim hizmetine sunulacaktır. Ayrıca toplu bağışlar ile gerçekleştirilen ilköğretim yatırımları sonucunda 1.268 derslik hizmete girecektir. Bu okullar 90 gün ile 120 gün arasında çok kısa bir sürede tamamlanmaktadır. Milli Eğitim bakanlığı ile Hazine Müsteşarlığı yetkililerinin Amerika'da Mayıs 1998 tarihinde Dünya Bankası yetkilileri ile yaptıkları görüşmede, Temel Eğitim programı doğrultusunda; okul inşaatları, okulların ders araç-gereç gereksiniminin karşılanması ile öğretmen ve diğer eğitim personelinin hizmet içi eğitiminde kullanılmak üzere ilk aşamada 300 Milyon ABD Doları, Bunun kullanımına başladıktan sonra ikinci dilim olarak da 300 Milyon ABD Doları kredi verilmesi konusunda mutabakata varılmıştır (M.E.B. Raporu, 1998:3).

Öğretmen Sorunu

Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim için gerekli olan öğretmenleri nicelik ve nitelik olarak karşılamak gerçekten önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle sınıf öğretmeni açığını azaltmak için öncelikle bayan öğretmenlerin 20, erkek öğretmenlerin 25 yıllık hizmetten sonra genç denebilecek bir yaşta emekli olarak sistemden çıkarılmalarını önlemek gerekir. Bunun için emeklilik süresini dolduran öğretmenlere emekli maaşı ve emeklilik ikramiyesi ödenmek koşulu ile görevlerine devam etmeleri ve emeklilik maaşının yanında normal çalışmalarından dolayı maaşlarını da almaları ile bir başka değişle kan kaybı önlenmelidir. Ayrıca halen sınıf öğretmeni yetiştiren bölümlerde yaz sömestresi düzenlenerek ve bu bölümlerin kontenjanları arttırılarak gerekli genç yeni sınıf öğretmenleri yetiştirilmelidir. Mümkün olduğu kadar meslekten olmayan yani sınıf öğretmeni olmayanların ataması yapılmamalıdır. Öğretmenlerin bölgeler arasında ve yerleşim birimleri arasında dengeli dağılımı için, öğretmenlerin sendikali olması ve sözleşmeli olması oldukça önemlidir. Öğretmen atamalarının yerel yönetimlere verilmeleri de çok önemli bir çözümdür. Halen görev başında olan öğretmenler ile sistemde yeni yerini alacak öğretmenlerin sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimi benimsemiş olması da çok önemlidir. Bunun için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim ile ilköğretim müfettişlerinin rehberliği ve teftişleri çok önemlidir. Zorunlu kesintisiz sekiz yıllık eğitimi benimsemeyen öğretmenler sistemden çıkarılmalı ve zararsız hale getirilmelidir. Çünkü sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime karşı olmak 4306 sayılı yasaya muhalefettir. Devlet memurlarının herhangi bir yasaya muhalefet etmeleri 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre yasaktır ve suçtur.

Yönetici Sorunu

Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimi başarıya ve başarısızlığa götürecektir olanlar başta Milli Eğitim Bakanlığındaki yöneticiler ile illerdeki Milli Eğitim Müdürleri, İlköğretim Müfettişleri ve okul müdürleridir. Bu yöneticilerin öğretmenleri ve öğrencileri olumlu ya da olumsuz güdülemeleri önemlidir. Bunların içinde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime karşı olan grupla ilişkileri olanların tespit edilerek hızla sistemden uzaklaştırılmaları gerekir. Çünkü sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim Türkiye Cumhuriyeti için bir eğitim devrimidir. Devrimler her zaman inançlı ve bilinçli kadrolar gerektirir. Her zaman devrimcilerin karşısında

karşı devrimciler vardır. O yüzden eğitim yöneticilerinin hem yönetim formasyonu almış olması hem de sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin Türkiye Cumhuriyeti için önemini kavramış olması gerekir.

Program Sorunu

Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçildikten sonra bir bütünlük içinde Temel Eğitim program çalışması yapılmamıştır. Eski ilkokul programı ile ortaokul programı üst üste konularak sekiz yıllık ilköğretim programı oluşturulmaya çalışılmıştır. Oysa Temel Eğitim ilkokul ile ortaokulun üst üste konulması değildir. Talim Terbiye Kurulu en yakın zamanda ilgili alandan akademisyenler, ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okulu müdürleri, sınıf öğretmenleri ve velilerin yer alacağı bir ilköğretim programı komisyonu oluşturarak zaten 1968'den bu yana eskimiş olan programın yerine yerel özellikleri içine alacak esneklikte öğretmene de zenginleştirme fırsatı verecek şekilde bir ilköğretim programı hazırlanmalıdır. Hazırlanacak olan bu program öğrenci merkezli olmalı ve öğrenciyi araştıran, soran ve sorgulayan daha sonra değerlendirebilen bilinçli bir yurttaş yetiştirecek şekilde düzenlenmelidir.

Ders Kitapları Sorunu

İlköğretimde ders kitaplarının çeşitliliği, her sene değişmesi ve zamanında basılıp dağıtılamaması önemli bir sorundur. Oysa her ders için ilgili alandan bir akademisyenin, bir ilköğretim müfettişinin ve bir öğretmenin bulunacağı komisyonların yazacağı kitaplar okul demirbaşına alınarak en az beş yıl kullanılması hem okulları, hem velileri kitap peşinde koşturmaktan kurtardığı gibi her yıl trilyonlarca liranın bir anlamda sokağa atılmasının önüne geçilmiş olacaktır. Velilerin kitaba verecekleri paraları araç-gereç alımına aktarabilirsek öğrencilerimiz daha iyi eğitim ortamlarına kavuşacaklar ve daha nitelikli eğitim göreceklidir.

Rehberlik Sorunu

Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim 7-14 yaş grubundaki öğrencilere yöneliktir. Bu yaşlarda öğrenciler ikinci çocukluk çağı ile ergenlik çağını yaşarlar bu dönemde rehberlik hizmetlerine çok ihtiyaç duyarlar. İlköğretim okuluna yeni gelen çocukların algılama gücü, zekâ gücü çok farklı olabilmektedir. Bu durumlarda

öğretmene, veliye ve öğrenciye en yararlı olacak birim okul rehberlik servisleridir. Aynı zamanda ergenlik döneminde çocuklara en çok yardımcı olacak kişi rehberlik uzmanlarıdır. Onun için bütün ilköğretim okullarında rehberlik servisleri kurulmalı ve yeterli sayıda ve dalda rehber öğretmen atanmalıdır.

Yöneltme Sorunu

Kesintisiz sekiz yıllık ilköğretimin en önemli sorunlarından biri öğrencileri eğitimleri sonunda akademik veya mesleki eğitime yöneltme işidir. Bunun için ilköğretim okullarında öğrencilerin yeteneklerini ve eğilimlerini ölçecek bilimsel testleri kullanacak elemanlarla donatılmış bir rehberlik servisi ve okul veli işbirliği önem kazanmaktadır.

Birleştirilmiş Sınıflar Sorunu

Türkiye eğitim sistemi ilköğretim kademesinde birleştirilmiş sınıflarda yapılan eğitim dağınık yerleşim birimleri sonucunda ortaya çıkan bir gerçektir. Birleştirilmiş sınıflarda yapılmaya çalışılan eğitim kesintisiz sekiz yıllık zorunlu eğitimi engelleyici bir modeldir. Bu yüzden Milli Eğitim Bakanlığı son yıllarda çok daha donanımlı ve müstakil sınıflı yatılı bölge okullarına ve taşınmalı sistem denilen yöntemle ağırlık vermektedir. 1997-1998 Eğitim-Öğretim yılında birleştirilmiş sınıf uygulaması kapsamında 16.762 okuldan 6. Sınıf ağırlıklı olmak üzere, 155.303 Öğrenciye taşınmalı eğitim uygulaması ile nitelikli öğretim olanağı sağlanmıştır. Taşınan öğrenci sayısında 1996-1997 Öğretim Yılına göre %111'lik artış olmuştur.

Can Güvenliği ve Eğitim-Öğretim Özgürlüğü

Türkiye'nin özellikle Güney ve Güneydoğu Bölgelerinin kırsal kesiminde görülen terör olayları son yıllarda okulları ve öğretmenleri de tehdit etmeye başlamış dolayısıyla Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının anayasal hakları olan eğitim öğretim özgürlüklerini de yok etmeye yönelmiştir. Teröristler pek çok öğretmeni şehit ederek okulları ve öğrencileri öğretmensiz bırakarak okulların kapanmasına yol açmıştır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin can güvenliğini korumanın en akılcı yolu yatılı bölge okullarının (YİBO) sayısını arttırmaktır.

Geriye Dönüş Tehlikesi Sorunu

Türkiye'nin sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçmesi Atatürk'ün kurduğu Laik Türkiye Cumhuriyeti ile pek barışık olmayan siyasi gruplar arasında olumlu karşılanmadı. Bu gruplar hala sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime karşı olan görüşlerini söylemeye devam etmektedirler. Bu gruplar iktidara geldiklerinde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasını gözden geçireceklerini bildiren demeçlerini 21.Ağustos 1998 Tarihli gazetelerde görmek olanaklıdır (Cumhuriyet, 1998:1).

2.2.13. 4+4+4 Eğitimi Sistemi

5.1.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda, 30.03.2012 tarihinde yapılan değişiklikle, Türk Milli Eğitim Sistemi'nde 1997'ye kadar 5+3+3, 1998'den sonra 8+3 ve ardından da 8+4 biçiminde uygulanmakta olan örgün eğitim, 4+4+4 biçiminde yapılandırılmıştır. Yeni yapıda, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim kademelendirilerek kesintili hâle getirilmiştir. İlk dört yıl ilkokul, ikinci dört yıl ortaokul olarak düzenlenmiş ve üçüncü dört yıldaki lise, (kâğıt üzerinde) zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Ancak bu yapılanma ile öğrenciye, zorunlu eğitim kavramı adı altında, ilk dört yıldan sonra öğrenimine açık öğretimde devam etme serbestliği de getirilmiştir. Düzenleme ile ilk dört yıla başlama yaşı zorunlu olarak 6 yaştan (72 ay) 5 yaşa (60 ay) indirilmiş, ortaokul ve liselerde öğrencinin veya anne-babasının isteğine ve seçimine bağlı olarak dini içerikli derslerin de ağırlıklı olarak yer aldığı seçmeli derslere yer verilmiştir. Yeni yapılanma, pilot uygulaması yapılmadan 2012 – 2013 eğitim-öğretim yılında (1, 5 ve 9. sınıflarda) kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Eylül 2013 öğretim yılı başında, 5 yaşını tamamlayan çocuklar, adreslerine dayalı olarak en yakın okula zorunlu kayıtları yapılarak 12 yıllık zorunlu eğitimin ilkokul 1. sınıfına, 4. sınıfı tamamlayan öğrenciler, ortaokul 1. sınıfa, 8. sınıfı tamamlayan öğrenciler ise lise 1. sınıfa başlatılmışlardır. Bilim çevrelerinden ve velilerden gelen tepkilerle okula başlama 60-66 ay arasındaki çocukların okula gönderilmesi velilerin isteğine bırakılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 12 yıllık zorunlu eğitime geçiş ile Türkiye'deki yetişkin nüfusun ortalama eğitim süresinin ve lise mezunu sayısının arttırılacağını, okullaşma oranındaki bölgesel farklılıkların azaltılacağını, farklı

alanlarda yeteneği olan öğrencilere ortaokul 1. sınıftan itibaren kendilerini geliştirme fırsatı tanınacağını, eğitimin kademelere bölünmesi ile kademeler arası geçişlere olanak sağlanacağını, böylece yetenek ve gelişimlerine göre bireylere erken yaşlarda meslekî tercih hakkı tanınacağını, okula başlama yaşının 60 aya düşürülerek, çocuklara erken yaşta ilkokula başlama fırsatı verileceğini, bu konuda dünya genelindeki uygulamalarla paralellik sağlanacağını ve farklı kademelerdeki öğrencilerin farklı binalarda eğitim görerek, ortak mekânlardan yeterince yararlanmalarının sağlanacağını belirtmiştir (MEB, 2012a).

Kanun teklifinin yapıldığı dönemde, üniversiteler, bazı sivil toplum kuruluşları, ana muhalefet partisi ve kamuoyu, MEB'in yeni kanunla getireceğini belirttiği düzenlemeleri; ilkokula başlama yaşının bir yıl erkene alınmasının ve okul öncesi eğitimin zorunlu olmamasının bilimsel verilere uygun olmadığını (Ankara Üniversitesi, 2012; Boğaziçi Üniversitesi, 2012; ERG, 2012; ODTÜ, 2012), sınıf öğretmenlerinin 5 yaşındaki çocuklara eğitim vermelerinin pedagojik açıdan sakıncalı olduğunu (Ankara Üniversitesi, 2012), meslek seçimini erken yaşlara alınmasının doğru olmadığını (Ankara Üniversitesi, 2012; Boğaziçi Üniversitesi, 2012; Koç Üniversitesi, 2012; ODTÜ, 2012) ve örgün eğitimin esnekleştirilerek "açık öğretim," "mesleki eğitim," "evde eğitim" gibi kavramların altında çocuğun temel eğitimden yoksun bırakılması anlamına gelebileceğini (Ankara Üniversitesi, 2012; Boğaziçi Üniversitesi, 2012; ODTÜ, 2012) gerekçe göstererek eleştirmişlerdir.

Kanun teklifinin görüşüldüğü süreçte, belirtilen eleştiriler ve muhalefet partilerinin yoğun engelleme çabalarına karşın, kanun teklifi hızlı bir şekilde iktidar partisinin çoğunluk oylarıyla kabul edilerek uygulamaya konmuştur. 12 yıllık zorunlu eğitim kararı ile birlikte ilkokul programlarının kademeli olarak yenileneceği ve 1. sınıf programının yeni düzenlemelere uygun hale getirilmek üzere gözden geçirileceği duyurulmuştur. 60 aylık, 72 aylık ve hatta 84 aylık iken kayıtları yapılan ve bir arada harmanlanarak oluşturulan sınıflarda bulunacak çocuklar için MEB; Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ile TÜBİTAK arasında imzalanan protokol kapsamında içeriği hazırlanan "Uyum ve Hazırlık Çalışmaları" Öğretmen ve Öğrenci Çalışma kitaplarını ilk üç ayda uygulanmak üzere bastırmıştır. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 17/08/2012 gün ve 4755 sayılı yazısı ile bu materyali 2012-2013 öğretim yılından itibaren eğitim aracı olarak kabul etmiş, Öğretmen Kitabını 70.000 adet, Öğrenci Çalışma Kitaplarını (1 ve 2) 1.750.000 adet

bastırmıştır. 1. sınıf programının kademeli olarak yeni düzenlemelere uygun hâle getirileceği belirtilmesine karşın bir program düzenlemesi değil, bir etkinlik kitabı hazırlanması ve adına “program” denilerek uygulanması uygun görülmüştür. Bir yardımcı doçent editörlüğünde, biri yardımcı doçent, biri uzman beş kişinin yazarlığında, bir resimleyen ve bir de grafik tasarımını yapan toplam sekiz kişilik bir grup tarafından bu materyal oluşturulmuştur. Materyalin herhangi bir yerinde, oluşturulan etkinliklerin herhangi bir grupta denendiği, değerlendirildiği ve değerlendirme sonuçları doğrultusunda geliştirildiği konusunda bir bilgi yer almamaktadır. 5 yaşındaki çocukların da zorunlu olarak ilkokula kaydedilmesi ile ülke çapında sayısı 2 milyona yaklaşan bir öğrenci grubuna uygulanacak bir materyalin deneme çalışması bile yapılmadan uygulamaya konması oldukça düşündürücü ve bilimsel anlayışla çelişen bir durumdur belirlenmiştir (Özgür ve İnam, 2013:13-14).

Norm Fazlası Öğretmen Sorunu

4+4+4 eğitim sisteminin kanunlaşması ve ilkokulların 5 yıldan 4 yıla inmesi ile birlikte, ciddi bir sınıf öğretmeni fazlalığının ortaya çıkacağı ve bunun sistemin en önemli sorunlarından biri olacağı kamuoyunca sıklıkla tartışılmıştır. Bakanlık, zaman zaman yaptığı açıklamalarda, norm fazlası sınıf öğretmeni sorununun yaşanmayacağını ifade etmiştir. Bu sorunu aşmak için Eğitim-Bir-Sen (2012) kanunun çıkmasının hemen ardından Nisan ayında bazı öneriler sunmuştur:

- ❖ 5. sınıflarda geçici süreyle, ihtiyaç olması durumunda bazı derslerin sınıf öğretmenleri tarafından okutulması.
- ❖ Olası bir norm kadro değişikliği ile öğretmenlerin okullarından ayrılmasına imkân vermemek için öğretmenlerin istekleri dışında üç yıl süre ile yer değiştirme zorunda kalmasını engelleyecek geçici madde ile bir düzenleme yapılması.
- ❖ Mevcut sınıf öğretmenlerinden, mezun oldukları yükseköğretim programları itibarıyla branş öğretmenliğiyle ilişkilendirilmesi mümkün olanların istekleri çerçevesinde branş değişikliği kararının bir an önce alınması.
- ❖ Yeni sınıf açma imkânı olan okullarda 30 ve üzeri öğrencisi olan sınıfların bölünmesi.

Kanunun kabulü sonrasında Bakanlık yukarıdaki önerileri dikkate almamış ve ilkokulun beş sınıftan dört sınıfa indirilmesi ile birlikte, sınıf öğretmenlerinin bir kısmı norm fazlası duruma düşmüştür. Norm fazlası sınıf öğretmeni sorununu aşmak için Bakanlık okullar başlamadan önce gerekli önlemleri almamıştır. Bakanlık, ancak Eylül ayında norm fazlası öğretmen sorununu aşmak için alan değişikliği kararı almıştır. TTK'nın 12.9.2012 ve 5110 sayılı mütalaası doğrultusunda isteğe bağlı olarak, sınıf öğretmenlerinin mezuniyetleri sınıf öğretmenliğinden farklı olanlarının mezuniyet alanlarına, diplomalarında yazılı olan yan alana ya da öğretmen yetiştiren iki yıllık yükseköğretim kurumu mezunları lisans tamamladıkları alana isteğe bağlı olarak atanmasına imkân verilmiştir. Buna ilaveten, sınıf öğretmenlerinin Zihin Engelliler Sınıfı Öğretmenliği ile Teknoloji ve Tasarım alanına geçiş hakkı verilmiştir (İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, 2012). Bu karar sonrasında 40 binden fazla sınıf öğretmeni isteğe bağlı olarak sınıf öğretmenliğini bırakmış ve alan değişikliği yapmıştır. Bu karar, özellikle eş durumu tayini konusunda sorun yaşayan binlerce öğretmen tarafından olumlu karşılanmıştır. Bununla birlikte, karardaki bazı hususların sorunlu olduğu sıklıkla ifade edilmiştir. Öncelikli olarak, okulların başlamasına çok kısa bir süre önce bu kararın alınması nedeniyle, birçok öğretmen yer ve alan değiştirmiş ve bazı okullarda sınıf öğretmeni açığı ortaya çıkmıştır. Buna ilaveten, yan alana ataması yapılan öğretmenlerin atandıkları alanda ne derece yeterli ve mutlu oldukları sıklıkla tartışılmıştır.

Zorunlu Okula Başlama Yaşının Düşürülmesi

Kanunun kabul edilmesi sonrası en çok tartışılan konu, zorunlu eğitime başlama yaşıdır. Aslında kanunda zorunlu eğitime başlama yaşına ilişkin herhangi bir değişiklik yapılmamıştır: 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun üçüncü maddesinde “Mecburi ilköğretim çağı 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın Eylül ayı sonunda başlar” ifadesi “Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar” olarak değiştirilmiştir. Ancak Bakanlık herhangi bir toplumsal talep olmadan altı yaşın okula başlamak için oldukça geç olduğunu belirterek, zorunlu eğitimi 60 aya çekmeye çalışmıştır. Bakan Dinçer yaptığı açıklamada bu durumu şu şekilde gerekçelendirmiştir: Avrupa Birliği'ndeki 27 ülkenin uygulamalarına bakıldığında; bazı ülkeler 48 aydan sonra, bazı ülkeler 60

bazı ülkeler 72 aydan sonra eğitime tabi tutuyorlar. Türkiye'deki uygulamada ise 72 ayı üst sınır olarak kabul edip 60-72 ay arası çocukları okullara kabul edeceğiz. Peki, buna niçin ihtiyaç duyduk, ülkemizde nüfusumuz çok genç, çok sayıda çocuğumuz var, çocuklarımıza hayatlarında bir yıl kazandırmak ülkemiz açısından da çok ciddi anlamda bir kazanç (Çocuklar, 2012).

Zorunlu eğitime başlama yaşının daha erkene çekilmesi hususu toplumun çeşitli kesimleri tarafından eleştirilmiş ve pedagojik olarak da uygun görülmemiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2012; Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fakülte Kurulu, 2012; ODTÜ Eğitim Fakültesi Fakülte Kurulu, 2012). Okula başlama yaşına yönelik herhangi bir talep olmadan, okula başlama yaşını 60 aya çekme çabası, yasayı genel olarak destekleyen kesimler tarafından da sorgulanmıştır (Gür vd., 2012).

4+4+4 sistemini öneren ve kanunun hazırlanma sürecinde önemli destek veren Eğitim-Bir-Sen de yaşın öne çekilmesinin birçok sorunu içereceğini açıkça ifade etmiştir: 6 yaş altı grupta bulunan çocuklar arasındaki bedensel ve zihinsel gelişim farklılığının, daha üst yaş grupları arasındaki bedensel ve zihinsel gelişim farklılığından daha belirgin olması, 60 ayını tamamlamış çocukların öz bakım becerilerinin henüz tam anlamıyla gelişmediği, 60 ve 72 aylık çocukların aynı sınıf ortamında bulunmasının özellikle 60-66 aralığındaki çocuklar için telafi edilemez zararlara neden olabileceği, mevcut sınıf öğretmenlerinin pedagojik donanımlarının 6 yaş grubu esasıyla oluştuğu, 60 aydan itibaren ilkokula kayıt hakkı tanınması halinde okul öncesi eğitim evresinde bulunması gereken çocukların ilkokulda öğrenim görmesine neden ve okul öncesi eğitimle kazanılacak becerilerin ve ilgilerin kazanılmasına engel olunacağı, 66 aydan önce ilkokula başlayacak çocuklar üzerinde okul fobisinin oluşacağı gibi hususlar dikkate alınarak, ilkokul birinci sınıfa kaydolma hak ve zorunluluğunun ilgili yönetmelikte, eğitim-öğretim yılının başladığı yılın Aralık ayı itibarıyla,

a) 66-72 ay aralığındaki çocukların velilerinin isteğine bağlı olarak, b) 72 ayını tamamlayan çocukların zorunlu olarak ilkokul birinci sınıfa kaydolmasının öngörülmesi uygun olacaktır. (Eğitim-Bir-Sen, 2012:23-24)

Yeni Seçmeli Derslerin Müfredata Eklenmesi ve Haftalık Ders Saatlerinin Artırılması

4+4+4 düzenlemesi ile birlikte ortaokul ve liselere Kuran-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı dersinin konulması AK Partili, MHP'li ve bazı BDP'li milletvekillerinin desteği ile yasalaşmıştır. Eğitim-Sen ve CHP, bu dersleri laikliğe aykırı olduğu gerekçesiyle eleştirmişlerdir. Düzenlemenin yasalaşması sonrasında ise, daha önce işaret edildiği üzere, CHP aynı gerekçe ile Anayasa Mahkemesine başvurmuş; ancak Mahkeme bu başvuruyu reddetmiştir.

Tablo 3: 4+4+4 Eğitim Reformu Öncesi ve Sonrası İlköğretimde Sunulan Seçmeli Dersler.

4+4+4 Eğitim Reformu Öncesi İlköğretimde Sunulan Seçmeli Dersler	4+4+4 Eğitim Reformu Sonrası Ortaokullarda Sunulan Seçmeli Dersler
<ol style="list-style-type: none">1. Yabancı Dil2. Sanat Etkinlikleri3. Spor Etkinlikleri4. Düşünme Eğitimi5. Halk Kültürü6. Medya Okuryazarlığı7. Bilişim Teknolojileri8. Satranç9. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi (sadece 8. sınıflarda)10. Tarım	<ol style="list-style-type: none">1. Yabancı Dil2. Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.)3. Spor ve Fiziki Etkinlikler4. Düşünme Eğitimi5. Halk Kültürü6. Medya Okuryazarlığı7. Bilişim Teknolojileri ve Yazılım8. Zekâ Oyunları9. Kura'n-ı Kerim10. Hz. Muhammed'in Hayatı11. Temel Dini Bilgiler12. Okuma Becerileri13. Yazarlık ve Yazma Becerileri14. Yaşayan Diller ve Lehçeler15. İletişim ve Sunum Becerileri16. Bilim Uygulamaları17. Matematik Uygulamaları18. Çevre ve Bilim19. Müzik20. Drama21. Hukuk ve Adalet

Kaynak: (TTKB, 2012a)

2.3. Eğitimde Yapısal Dönüşüm

Günümüzde “bilgi toplumu, bilgi ekonomisi, bilgi teknolojileri, eğitim reformu, yönetim, performans kriterleri, yaşam boyu öğrenme, öğrenme toplumu,

e-öğrenme” gibi eğitim alanındaki dönüşümlere ilişkin gibi küresel söylemlerin arka planında yaklaşık yirmi beş yıldır sürdürülen “neo-liberal” ekonomi politikaları var. Küresel ticaret ve sermaye hareketleri için devletin küçülmesini öngören bu politikaların merkezinde devletin ve kamu harcamalarının kısıtlanması politikaları bulunuyordu (Boratav, 1997, 1999) . Toplumsal ihtiyaçların karşılanmasında devletin düzenleyici rolünü köklü bir biçimde değiştiren bu politikalar, toplumsal çıkarların piyasa merkezinde yeniden tanımlanmasını getirmiş, örgütlü modernliğin temel bileşenleri olan eğitim, sağlık ve sosyal güvenliğin özelleştirilmesini hedef almıştır. Bunun sonucunda hem eğitime yüklenen toplumsal anlamlar; buna bağlı olarak eğitimin amacı ve işlevi, hem de toplumsal gereksinimler çerçevesinde bir kamusal hizmet olarak örgütlenmesinin ve sunulmasının koşullarını değiştirmiştir.

2.3.1. Neo-liberal Eğitim

Eğitimin kısa bir tanımlama ile bireyde ondan beklenen ve istenilen davranışları oluşturma süreci olduğu ifade edilebilir (Sönmez, 2006:26). Eğitimin istenen ve beklenen davranışlar oluşturma işlevi tarih boyunca bütün toplumlarda önemli bir yer tutmuştur. Bütün toplumlar istenen ve beklenen birey modeline uygun olarak eğitimlerinin içeriğini, yöntem ve tekniklerini belirlemişlerdir. Fakat bütün toplumsal kesimleri kapsayan ve bireyler arası eşitlik temelinde toplumun üzerine genişletilen eğitim uygulamalarının tarihi ulus devletlerin doğuşu ile başlatılabilir. Doğuştan getirilen, önceden verili bütün niteliklerin bireyin toplum içindeki konumunu ve statüsünü belirlediği bir toplumsal yapılanmadan bütün insanların eşitliği üzerine temellenen politik üyeliğe geçişle beraber eğitim hakkı da bütün kesimlere yaygınlaştırılmıştır. Bu genişleme ve yaygınlaşma esas olarak ulus devlet yapılanması içinde biçimlenen kapitalist ekonomik işleyişe uygun bir gelişme olarak görülmelidir. Ulus devlet büyüklüğünde örgütlenen bir ekonomik pazar aynı zamanda bu pazarda çalışacak, tüketecek, hareket edecek bireylere, yurttaşlara ihtiyaç duymaktadır. Buna bağlı olarak ortak bir dile ve merkezi bir yapılanmaya sahip ulusal bir eğitim sisteminin oluşması gereklidir. Ancak böyle bir eğitim sistemi ekonominin gereksinim duyduğu işgücünün, tüketicinin ve ulus devletin yurttaşı olan politik bireyin eğitimini sağlayabilmektedir. Bütün yurttaşlar üzerine dağılan bu yaygınlık ve genişleme bir taraftan onlar arasında eşitlik sağlamaktadır. Fakat diğer

tarafından eğitim sistemi içinde üretilen eşitsizliklere meşruiyet sağlamaktadır. Böylece birey doğuştan sahip olduğu, politik öncesi nitelikleri ile değil eğitim sistemi içinde elde ettiği konumu, diploması ile toplumda yer almaktadır. Burada artık başarı, yetenek, çalışma, liyakat v.b. gibi teknik bir söylem içinde oluşturulan seçmeler eşitsizlik üretmektedir. Bütün yurttaşlara eğitimde fırsat eşitliği sağlanarak toplumsal eşitsizlikler kabul edilebilir hale getirilmektedir. Böyle olduğu için ulusal eğitim sistemi her zaman eğitim-devlet, eğitim-ideoloji, eğitim-ekonomi ilişkisini sorgulayan yaklaşımlarla karşılaşmıştır. Örneğin, Althusser'e (1991:44) göre eğitim sistemi devletin ideolojik aygıtlarındandır. Eğitim sistemi içinde bireyler kapitalist toplumsal işleyişi içselleştirirler ve böylece sistemin yeniden üretimini sağlarlar. Okullar ve okulların oluşturduğu eğitim sistemi kapitalist toplumsal örgütlenmenin ideolojik yönünü kuşaklara aktarmanın en uygun ve verimli kurumlarıdır. Devlet egemen sınıfların çıkarlarını kollamak ve ideolojisini kuşaklar boyu iletebilmek için okul kurumunu kullanmaktadır.

Bourdieu (2006:35) ise eğitim sisteminin ve bu sistemin kurumu olan okulun kendisinin eşitsizlik ürettiğini ileri sürmektedir. Okul ekonomik sermaye tarafından belirlenen kültürel sermayeye göre öğrencileri seçmekte ve elemektedir. Bunu yaparken aynı zamanda "toplumsal uzamı yeniden" üretmektedir. Diğer bir ifadeyle okul toplum içinde var olan farklılıkları dikkate almakta ve bunlara göre bir düzenleme yaparak eşitsizlikleri devam ettirmekte, yeniden üretmektedir. Bu yaklaşımla bakıldığında eğitimde fırsat eşitliği yaratarak toplumsal eşitsizlikleri kabul edilebilir hale getirme veya meşrulaştırma politikalarının radikal bir eleştiriden geçirilmesi gerektiği ileri sürülebilir. Çünkü bu programlar da var olan farklılıkları güçlendirip yeniden üretmektedir. Yukarıda da değinildiği gibi bu yazının kapsamı bağlamında sosyal devletin bir ayrımı olan eğitimde fırsat eşitliğine kamusal olarak müdahale etmenin olumsuzlandığı neo-liberal ekonomik küreselleşmenin eğitime etkileri üzerinde durulacaktır. Bu çerçevede eğitim sistemi ve okul kurumuna yönelik eleştirilere kısaca değindikten sonra neo-liberal ekonominin eğitim sektöründe yol açtığı değişimlere bakmak ve sonra bu değişime uygun olarak aktarılmaya çalışılan eğitim ve terbiyeye, yani yetiştirilen insana, özneye değinmek yararlı olacaktır. Neo-liberal ekonominin eğitim sektörüne yaklaşımının bir boyutu yukarıda da değinildiği gibi eğitim hizmetlerinin başlı başına karlı bir uğraş olmasıdır. Bu kapsamda bir taraftan eğitim hizmetleri özel kurumlar aracılığıyla birer ticari meta olarak alınıp

satılır hale gelirken, diğer yandan devlet bu alandaki görev ve sorumluluklarını sivil toplum kuruluşlarına, hayır kurumlarına ve diğer uluslar arası yardım kuruluşlarına devretmektedir. Kemal

İnal'ın (2006:7-8) listelediği bazı proje ve kampanyalar bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. İnal'a göre; Başbakanlığın "Eğitime Yüzde Yüz Destek Projesi", Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi öğrencileri ve öğretmenlerden oluşan bir grubun başlattığı "Başlarsa Hayat Yeniden", ÇYDD ve Turkcellin beraber yürüttüğü "Kardelenler", Garanti Bankası'nın "Deniz Yıldızları", ÇYDD ve Schneider Electricin "Çağdaş Yatılı Liseli Kızlar Projesi, ÇYDD, uluslar arası taşımacılık firması Sertrans, Ege Kimya ve Turkish Education'nin "Anadolu'da Bir Kızım Var, Öğretmen Olacak", ÇYDD ve Mercedes-Benz'in "Her Kızımız Bir Yıldız", ÇYDD ve Ericson'nın "Bilgi Toplumu Kızları ", Antalya Valiliği'nin "Sevgi Köyü" ve çok ortaklı "Çağdaş Lise Mezunu Kızları Meslek Edindirme ve Üretime Katma" ile "Onlar da Çocuktuk" projeleri devletin eğitim sektöründen çekildiğini göstermektedir. Bu projelerin yanı sıra İnal, Milliyet Gazetesi'nin "Baba Beni Okula Gönder", Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) "Haydi Kızlar Okula", TEGV ve Kanal D'nin "Yıldızlar Sınıfı", Arçelik'in "Eğitimde Gönül Birliği", Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Yaşasın Okulumuz", MEB'nin "Bilgisayarlı Eğitime Destek Kampanyası" ve Tatvan Dumlupınar İlköğretim Okulu'nun " Okudukça büyüyoruz" kampanyalarını sıralayarak eğitim hakkının nasıl görelî, keyfî ve zengin hayırseverlerin merhametine bağımlı hale geldiğini ortaya koymaktadır. Bu kampanya ve projeler Türkiye'de eğitimin her bireyin insan ve yurttaş olmasından kaynaklanan bir hak olmaktan çıkıp bir sadaka haline geldiğine işaret etmektedir. Parası ve imkânı olmayanlar aynı zamanda ulus devletin ihtiyaç duymadığı ve buna bağılı olarak yurttaş olarak görmediği bireylerdir. Bu kesimler ya kendi başının çaresine bakacak veya hayırseverlerin yardımına layık olacaklardır. Eğitim alanında gerçekleşen ticarileşmenin diğer bir göstergesi özel okul, dersane ve özel üniversitelerin sayısal olarak çoğalmasındır. Nitekim eğitim sektöründe kamunun çekilişini ve yerini özel sektöre bırakışını rakamlar çok açık olarak göstermektedir.

Eğitim-Sen'in (2007) 2007- 2008 Eğitim- Öğretim Yılı Başında Eğitimin Durumu raporunda verilen rakamlara göre 2002- 2003 öğretim yılında 2.122 olan dersane sayısı 2007 yılında 3.986 ya çıkmıştır. Aynı zaman dilimi içinde özel dersanelerde çalışan öğretmen sayısı 19.881 den 47.621'e, öğrenci sayısı ise

606.522'den 1.071.827 ye yükselmiştir. Eğitim sektöründeki bu özel kurumların sundukları hizmetler için talep ettikleri ücretler oldukça yüksektir. Bu durum eğitim hizmetleri alanında uygulanan neo-liberal ekonomik politikaların zengin ve yoksul arasındaki uçurumu derinleştirdiğini ve esas olarak yoksul kesimlerin eğitim olanağından dışlandığını göstermektedir. Bunun yanı sıra iddia edilen ucuz ve kaliteli hizmet üretiminin gerçekleşmediği de bilinen bir gerçektir. Örneğin yukarıda değinilen YÖK raporuna (Başaran) göre özel Beykent Üniversitesi gelirlerinin %87 sini öğrencilerden sağlarken, öğrenci başına harcadığı miktar 2611 YTL gibi düşük bir düzeyde kalmaktadır. Neo-liberal ekonominin eğitim sektörünü etkilediği bir diğer eksen gereksinim duyulan iş gücünün belirlenmesi ve eğitimidir. Bugün pek çok firma veya sermaye grubu kendi üniversitesine sahiptir ve üniversiteler şirketlerle işbirliği yaparak ihtiyaç duyulan işgücüne uygun eğitim programları uygulamaktadırlar. Bu bağlamda üniversite öğreniminin eleştirel, bağımsız düşünebilen, toplum ile etkileşim içinde olan bir bilgi edinme ve oluşturma niteliğinden uzaklaşıp piyasanın ihtiyaç duyduğu işgücüne uygun mesleki eğitim veren bir kurum haline geldiği ileri sürülebilir. Kuşkusuz bu kar ve piyasa amaçlı yaklaşım bazı meslek gruplarını tercih edilir hale getirirken, diğer iş alanlarını önemsizleştirmektedir. Böylece bu alanlarda düşük ücretli ve kötü çalışma koşullarının oluşturulması meşruiyet kazanırken, değer kazanan veya 'yükselen' çalışma alanlarında estirilen rekabet fırtınası bu kesimlerin de baskı altına alınmasına neden olmaktadır. Kısaca özellikle yüksek öğrenim büyük sermaye gruplarına ısmarlama yoluyla eleman yetiştirir konuma gelmiştir. Bu durum hem üniversite öğreniminin niteliklerine hem de onun toplumsal, eleştirel konumuna zarar vermektedir. Neo-liberal ekonomik küreselleşmenin gereksinim duyduğu birey modelinin ne tür niteliklere sahip olması gerektiği eğitim programlarında ve iş ilanlarında açığa çıkmaktadır. Bilindiği gibi neo-liberal ekonomik işleyiş fordist üretim biçiminin yerini alan esnek çalışma koşulları içinde örgütlenmektedir. Esnek üretim ve esnek emek kavramlarının içerdiği birey girişimci bir yapıya, yaratıcı düşünme ve eyleme kapasitesine, işbirliği yapabilme, takım halinde, uzun ve her yerde çalışabilme özelliklerine sahip olmalıdır. Bu noktadan hareketle eğitim programlarına bakıldığında öğrencilere geleceğin işgücü olarak söz konusu nitelikleri edinebilecekleri bir eğitim-öğretim verilmektedir. Bunun da ötesinde çocuk haklarına aykırı olarak, kişisel, özerk gelişimleri engellenerek sadece neo-liberal ekonominin

girdileri, geleceğin işgücü olarak yetiştirilmektedirler. Örneğin yaratıcılık, ekip çalışması, katılım, özerklik, eleştirel yaklaşım v.b. gibi özellikler yukarıda da değinildiği gibi neo-liberal ekonominin gereksinim duyduğu işgücünün sahip olması gereken niteliklerin hâkimiyetini yansıtmaktadır. Bu yaklaşıma dayanarak sevgi, dayanışma, barış, kardeşlik v.b. gibi değerlerin önemsenmediği ileri sürülebilir. Kuşkusuz bu neo-liberal modernleşmenin ihtiyaç duyduğu işgücü sadece çocuk haklarına değil, aynı zamanda eğitimde şans eşitliği ilkesine aykırı olarak yetiştirilmektedir. Uygulanan özelleştirmeler ve eğitimin paralı hale gelmesi esas olarak eğitimde fırsat eşitliğinin kalktığını göstermektedir. Bu çerçeveden bakıldığında yukarıda belirtilen niteliklerin verileceği eğitimin nesnesi olan grubun üst ve orta üst sınıfların çocukları olacağı açıktır (Ertürk: 2006:12).

Başka bir ifade ile eğitim hizmetleri her yurttaş için erişilebilir olma niteliğini ticari bir nesne haline gelerek kaybetmektedir. Böylece öğretim hakkı sadece yeterli maddi koşullara sahip olanların ulaşabilecekleri bir ayrıcalık olmaktadır. Oysa devlet sadece sermaye kesimini desteklemekle, varlıklılara hizmet üretmekle yükümlü değil, bütün yurttaşların ve sınırları içinde yaşayan her bireyin temel insan haklarından yararlanmasını sağlamakla görevlidir.

Ulrich Beck (1997:230-231) küreselleşmenin yarattığı bireyselleşme noktasından bakarak öğrenmenin, eğitimin önceden belirli ve verili normları aktarması yerine bireylerin kendi yaşamlarını kendilerinin belirlemelerine imkan verecek şekilde düzenlenmesine dikkat çekerek “politikacılar Alman firmalarını sübvansetmek yerine, yurttaşlara kendilerini ulus aşırı coğrafyalarda ve dünya toplumunun çelişkileri karşısında kendi yollarını bulacak, ayakta kalacak yetileri ve becerileri verecek bilgi ve eğitime para” yatırımlarını önermektedir. Eğitim sektörü neo-liberal ekonomik mekanizmanın tüketicilerinin üretildiği toplumsal kurumlar olan okulları kapsamaktadır.

Illich'in (2005:56) belirttiği gibi “okul sonsuz tüketim mitinin başlatıcısıdır” ve esas olarak bugünkü anlamda ticarileşmiş ve tüketim alanında yapılandırılmış bir çocukluk kavramı da modern dönemin ürünüdür. Neo-liberal ekonomi yayılcı niteliğini sadece tüketim ürünlerine değil aynı zamanda tüketim alışkanlıkları ve formlarına da taşımaktadır. Bunun en güzel örneği dünyanın her yerinde çocukların benzer oyuncaklarla oynaması, benzer mamalarla beslenmesinden öte boş zaman aktivitelerinin, ders programlarının, haftalık ders saatlerinin benzeşmesinde

görülmektedir. Örneğin gelişmiş batılı ülkelerin önemli bir sorunu olan hareketsizlik ve hazır gıdalarla beslenmeden kaynaklanan aşırı kilo sorununa çözüm olarak artırdıkları beden eğitimi dersi saatlerinin artırılması uygunluğu ve uygulanabilirliği araştırılmadan bizim eğitim sistemimize transfer edilmekte ve yoksulluktan beslenme yetersizliği içinde büyüyen çocuklar kilo sorunu olanlarla aynı görülmektedir. Kuşkusuz beden eğitimi dersleri ve çocukların hareketliliği önemli bir konudur. Fakat bununla aynı, belki de daha fazla önem arz eden diğer bir mesele yetersiz veya açlıkla karşı karşıya kalmış çocukların beslenme sorunlarıdır. Kaldı ki spor salonu ve aletleri olmayan okullarda, beton zeminli okul bahçelerinde bütün şubelerin aynı ders saatinde yapmak zorunda kaldıkları beden eğitimi derslerinin ne kadar hareketlilik sağladığı da ayrıca tartışılması gereken bir sorudur.

Nitekim Eğitim-Sen'in (2007) raporuna göre ilköğretimde spor salonu başına düşen öğrenci sayısı 5.412, liselerde ise 3.334 tür. Bu kadar yetersiz koşullarda beden eğitimi derslerinin reel olarak yapılamayacağı açıktır. Eğitim sektörü aynı zamanda ulus devletçi siyasal örgütlenmenin ihtiyaç duyduğu yurttaşın yetiştirildiği bir yapılanmadır. Bu bağlamda eğitim müfredatının, öğretilecek konuların, verilecek bilgilerin ve değerlerin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Neo-liberal ekonomik sistemin işleyebilmesi için yeni kuşaklara aktarılması gereken değerlerin bireysellik ve muhafazakârlık arasında salınan nitelikte olduğu ileri sürülebilir. Çünkü neo-liberalizm bir taraftan bireyselliği ve esnek yaşamı favorize ederek, hatta bu tür bir yaşam biçimini kaçınılmazmış gibi göstererek toplumu atomize etmektedir. Geleneksel dayanışma ve bir arada yaşama bağlarını kopararak, her bireyi diğerine potansiyel rakip olarak konumlandırmaktadır. Fakat diğer taraftan bu toplumsal dağılma veya bireyselleşme toplumun devamı için karşı bir kutba ihtiyaç göstermektedir. Böylece bir taraftan bireyselleşme, diğer yandan başta din olmak üzere muhafazakâr değerlerle denge durumu sağlanmaya çalışılmaktadır. Liberal muhafazakâr söylemin barındırdığı millet, vatan, din, aile, topluluk v.b. gibi kavramlar ile aileye ve kadına atfedilen konum buna açık bir şekilde işaret etmektedir. Ayrıca din derslerinin eğitim sistemi içinde aldığı konum, üstlendiği işlev, ders içerikleri, yarattığı tartışmalar, dava konusu olduğu mahkemeler, dinsel cemaatlerin uluslar arası düzeyde yaygın okulları, özel kurs ve dersaneleri örnek olarak verilebilir (Sayılan, 2007:63).

2.3.2. Eğitimdeki Yapısal Dönüşüme İlişkin Bazı Çıkarımlar

Son yıllarda eğitim dünyasında olup bitenler eğitim-piyasa ilişkisi bağlamında ele alınmaktadır. Bu ilişki, genellikle piyasanın eğitim “(ve bilim) alanını sömürgeleştirmesi biçiminde tek yönlü olarak incelenmektedir. Bu metinde, "eğitimdeki yapısal dönüşüm" sorunsalı, bilginin metalaşma süreciyle ilişkilendirilerek daha geniş bir çerçeve içine yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu analizle, eğitim alanında yaşanan ve sadece Türkiye’ye özgü olmayan “dönüşüm”e ilişkin “yapısal” boyutu aşan bazı çıkarımlarda bulunulması amaçlanmıştır.

Eğitimdeki Yapısal Dönüşüme İlişkin Bir Çözümleme Çerçevesi: Bilginin Metalaşması Kapitalizmin gelişmesiyle, piyasa ilişkilerinin giderek sayısı artan yaşam alanlarına yayıldığı görüşü, hem piyasa eleştirmenleri hem de liberal piyasa savunucuları tarafından paylaşılmaktadır. Eğitim-piyasa ilişkisi konusundaki tartışmalar, eğitim ile piyasa arasındaki sınır çizgisinin nasıl ve nereye çizilebileceği sorunu etrafında dönmektedir. Bu konuda benimsenen teorik ve politik konular, genel olarak iki kutba yerleştirilebilir: Bir yanda, eğitim ve ya da bilimi piyasa dışı bir alan olarak tanımlayıp, piyasa norm ve değerlerinin bu alana “sızmasını” “piyasa emperyalizmi” kavramıyla açıklayanlar bulunmaktadır. Karşı kutupta ise, eğitim ve bilim dâhil, her türlü toplumsal yaşam alanında piyasanın temel düzenleyici ilke olabileceğini ve hatta olması gerektiğini düşünenler yer almaktadır. Eğitimdeki dönüşüme dair “piyasacı” ve “piyasa karşıtı” yaklaşımlara mesafeli bir başka çözümleme çerçevesi önermeden önce, bu iki kutuplu anlayışın, hem piyasanın hem de eğitimin/bilimi doğası ve işlevine ilişkin varsayımları üzerinde durmak gerekiyor. Tüm farklılıklarına karşın, aslında bu iki zıt yaklaşımın eğitim-piyasa ilişkisine ilişkin açıklamalarında kimi ortak yönler bulunmaktadır. Sözelimi her iki yaklaşımda da, eğitim-piyasa ilişkisi dışsal bir ilişki olarak kurulmaktadır. Eğitim ile piyasa iki ayrı yapı ya da ayrışık tözler gibi ele alınmakta ve sadece aralarındaki ilişkinin biçimi ve derecesi sorun edilmektedir. Oysa kapitalist bir toplumda eğitim ve piyasa arasında içsel/zorunlu bir ilişki vardır. Eğitimi piyasayı yok sayarak düşünemeyeceğimiz gibi bunun tersi de mümkün değildir. Eğitimin piyasayla arasındaki bu içsel ilişki onun gerçekliğinin tanımlayıcı bir ögesidir.

Piyasa odaklı yaklaşımlar, hem piyasaya hak ettiğinden daha fazla önem ve güç atfetme bakımından hem de eğitim ve bilim alanındaki içsel değişimi ve bu alanlardaki aktörlerin değişimdeki rollerini sorunsallaştırmamaları yönünden de benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu yaklaşımlar, kapitalist üretim ve tüketim arasındaki diyalektik birliği yok sayarak, çubuğu tüketimden (piyasadan) yana fazlasıyla bükmektedir. Kapitalizm bir üretim tarzı olarak değil de, değişim/bölüşüm açısından tanımlanınca, eğitim-piyasa ilişkisine ilişkin açıklamalar yüzeysel kalmaktadır. Bu yaklaşımlar, eğitimin ticarileşmesini yansıtan büyük resmin bir parçasını oluşturması yönüyle gerekli ama bu sürecin tek gerçekliği olarak ifade edildiğinde, yani resmin bütünü gibi gösterildiğinde ise zararlı yaklaşımlar olarak görülebilir. Piyasanın hiçbir toplumsal içerik taşımayan, salt iktisadî bir kategori olduğu; buna karşılık eğitimin ve bilimin toplumsal bir mantığa sahip olduğu; bu nedenle piyasa güdümüne girmelerinin onların doğasını bozduğu ve misyonlarında bir karmaşaya yol açtığı yönündeki savlar teorik temellerden yoksun görünmektedir. Piyasa, basit bir bölüşüm alanından ibaret olmayıp, belirli bir toplumsal üretim ilişkisi alanıdır. Eğitim ve bilim ise, siyasal güç ilişkilerine göre şekillenen birer toplumsal etkinlik olup kapitalist piyasa ilişkilerinden tümüyle azade değildir. Eğitimdeki yapısal dönüşümü analiz ederken piyasaya yapılan lehte ya da aleyhte yapılan aşırı vurgu, eğitim ve kapitalizm arasındaki ilişkiyi perdelemektedir. Marx piyasadan, toplumsal üretim ilişkilerini gizleyen bir “örtü” olarak söz eder. Kapital’de, üretim ve tüketimin birbiriyle olan diyalektik bağlantısı üzerinde duran Marx, son çözümlemede, üretimin tüketimi yönlendirdiğini ortaya koyuyordu. Kapitalizmi bir üretim tarzı olarak tanımlamak yerine değişim/bölüşüm açısından tanımlarsak, eğitimin ticarileşme sürecine ilişkin açıklamalarımız yetersiz kalır ve bu sürece içkin çelişkileri kavramakta zorlanırız. Kapitalizmi sömürü, kâr ve “piyasa için üretim” kavramları ile tanımlamak oldukça yanıltıcı ve eksik bir yaklaşımdır. Böyle bir yaklaşımla, sonuçta sömürü ve kâr olan her yerde kapitalizmin var olduğu gibi bir noktaya ulaşırız. Kâr ve sömürü mekanizmalarının doğrudan gözlenemediği durumlarda, “kapitalist eğitimin” doğasını yeterince kavrayamayacağımız gibi, böyle bir kapitalizm tanımlamasıyla eğitim-piyasa ilişkisine ilişkin tutarlı çözümlemelere de girişemeyiz, Eğitim-piyasa ilişkisi, piyasa güçlerinin eğitim kurumlarına dışarıdan sızması ve eğitimin sermayedarların yeni kâr alanı olması biçimindeki kısır değerlendirmelerle tüketilemez. Eğitim olgusuna araçsal bir mantıkla yaklaşan bu

görüşler, eğitimin (daha genel anlamda bilginin) aynı zamanda varoluşsal bir sorun olduğu; piyasanın da yalnızca basit bir dağıtım mekanizması değil, oluşturucu, kumcu ve dönüştürücü bir mekanizma olduğu gerçeğini gözden kaçırmaktadırlar. Piyasa odaklı yaklaşımlar, küreselleşen kapitalist sistemin yarattığı bir dizi gerçek eğitim sorununu, devlet-piyasa, kamu-özel ayrılığı ideolojik sorunsalının ardına gizleyerek, gözden kaçırılmalarına yol açıyor. Bu tür eleştiriler, “eğitimde devlet mi, piyasa mı?” ya da “eğitimde özelleştirme mi, kamulaştırma mı?” biçimindeki sonuç gelmez tartışmaları körükleyerek, bu yapay ikiliklerin ötesini düşünmeyi engelliyor. Kamu-özel ayrımı, temelde bir şey değiştirmeyen, tamamıyla hukuksal, daha çok ideolojik niteliği olan bir ayrımdır (Poulantzas, 1990:35).

Devletin ideolojik ve baskı aygıtlarının kamuya ya da özel kişilere ait olmaları bu aygıtların sınıflandırılmalarını da işlevlerini de etkilemez (Althusser, 1991:34). Eğitimdeki güncel dönüşümleri, “özelleştirme” gibi tek bir kavramla açıklamaya çalışan bu indirgeyici yaklaşım, sistem içi, liberal söylem içi bir eleştiri olmaktan öteye geçmiyor (Ercan, 1998).

Öte yandan eğitimin, devlet-piyasa ayrılığından yola çıkılarak çözümlenmesi, karşımıza bir yabancılaşma şeması çıkarır. Çünkü devlet ve piyasa öznenin (somut bireylerin) nesneleştirdiği ve dolayısıyla insanın özlem ve beklentilerine yanıt vermesi gereken yapılardır. Eğitim ise bir özneseleştirme biçimi ya da sürecidir; insanın daha fazla insan olma arayışının bir anlatımıdır. Dolayısıyla eğitim alanındaki başat aktörün devlet mi yoksa piyasa mı olacağı yönündeki bir tartışma siyasal bir yabancılaşma göstergesidir. Eğitim dünyasındaki dönüşümü, piyasanın kör güçleri ve sermayenin doymak bilmez iştahıyla açıklamaya çalışmak, bizi çok farklı noktalara savurduğu gibi, kapitalist küreselleşmenin eğitim ve bilim alanındaki meydan okumalarına politik karşılık vermeyi de güçleştirmektedir. Eğitimdeki ve daha genel olarak bilgi yapı ve süreçlerindeki, ticarileşme dâhil tüm dönüşümleri, piyasanın sömürgeciliğiyle açıklamak, yani piyasa normlarının gerçekte bu normlara alerjisi olan eğitim ve bilim alanına egemen kılınması olarak tanımlamanın, kapitalist toplumda eğitimin ve bilimin evrimini çözümlenmeyi neredeyse olanaksız kılmaya dek varan, çok kaygı verici sonuçları vardır (Özkazanç, 2005).

Dolayısıyla, eğitim-piyasa ilişkisini, her şeyi iktisadî rasyonaliteyle açıklayan kaba bir “ekonomizm” ve eğitimi dokunulmaz bir alan olarak kutsayan “pedagojizm” hatasına düşmeden ele alan teorik bir çözümleme çerçevesine gerek vardır. Bilginin

meta olarak çözümlenmesi, eğitim-piyasa ilişkisini çözümlenmede de bir referans çerçevesi olarak alınabilir. Bu çerçevede, eğitim-piyasa ilişkisi, dışsal bir ilişki olmaktan çıkıp, metala-şan bilginin üretim ve dağıtımının piyasa normlarına ve mekanizmalarına uyumlu kılınma sürecine dönüşür. Eğitim-piyasa ilişkisiyle kastedilen, genellikle eğitimin ticarileşmesi ya da piyasalaştırılmasıdır; ancak bu saptamanın ima ettiği mantıksal sonuçların sonuna dek ilerletilmediği gözlenmektedir. Eğitimin ticarileşmesi/piyasalaştırılması olgusu, eğitim ve bilim kurumlarının, kamu fonlarının kısıtlanmasıyla zorunlu olarak benimsedikleri girişimci eğilimler ve izledikleri “piyasa dostu” politika ve uygulamalar yüzünden içine düştükleri bir “kurumsal sürüklenme” ya da “amaç kayması” durumu olarak betimlenmektedir. Oysa bir mal ya da hizmetin ticarileşmesinin önkoşulu, o mal ya da hizmetin önceden meta formuna bürünmesi, yani piyasada mübadele konusu olmak üzere üretilmesidir (Marshall, 1999:494). Başka bir anlatımla, bilginin metalaşması, onun ticarileşmesinin sonucu değil, varlık koşuludur (Karahanoğlu, 2002).

Tablo 4: Eğitimde Dönüşüm

EĞİTİMDE DÖNÜŞÜM		
OSMANLI DÖNEMİ	CUMHURİYET DÖNEMİ	UYGULAMA SONUÇLARI
XIX Yüzyılında Osmanlıda İlköğretim	Eğitimin Çağdaş ve Laik Yapıya Kavuşturulması	ETKİLERİ
İlköğretimin Zorunlu Hale Getirilmesi	İmam-Hatip Okullarının Ortaya Çıkışı	E ₁ : Norm Fazlası Öğretmen Sonucu Çıktı
Rüştiyelerin Açılması	Medreselerin Kapatılması	E ₂ : İl İçi ve İl Dışı Tayin Hakkı Kısıtlandı
	Azınlık ve Yabancı Okulların Durumu	E ₃ :4+4+4 Eğitim Sistemi Öğretmenlerin Daha Fazla Efor Sarf etmesine Sebep Olmuştur
	Cumhuriyet Döneminde Eğitimde Gelişmeler	E ₄ :Eğitimde Dönüşüm Öğretmen Motivasyonunu Olumsuz Etkilemiştir.
	İlköğretim	E ₅ :Çocuklarda Uyum Sorunu Çıkmıştır
	Köy Eğitimi	
	Ortaöğretim	
	Mesleki ve Teknik Eğitim	
	Yükseköğretim	
	Halk Eğitimi	
	Harf Devrimi	
	Millet Mektepleri	
	Halkevleri	
	5+3+3 Eğitim Sistemi	
	8 Yıllık Eğitim Sistemi	
	4+4+4 Eğitim Sistemi	
	Norm Fazlası Öğretmen Sorunu	
	Zorunlu Okula Başlama Yaşının Düşürülmesi	
	Eğitimde Yapısal Dönüşüm	
	Neo-Liberal Eğitim	

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRETMEN MOTİVASYONU

Öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinin merkezinde yer almaktadır. Bu nedenle öğretmenleri motive edici çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerle ilgili mevcut yasal düzenlemelerde motivasyonu arttırmaya yönelik planlama eksikliği açıkça görülmektedir.

3.1. Motivasyon Kavramı

Organizasyonların ve çalışanların başarılı olabilmelerindeki en belirleyici etkenlerden biri motivasyondur. Yöneticiler sık sık çalışanlar arasında yaşanan motivasyon sorunlarından bahsetmektedirler. Bu sorunlar yeterince çaba göstermemek, sık yaşanan yorgunluk, işe devamsızlık, işleri tamamlama konusunda isteksizlik gibi pek çok değişik şekilde ortaya çıkabilmektedir. Yöneticilere göre, bu tip sorunların diğer performans sorunlarından en önemli farkı, ortaya çıkan düşük performansın çalışan kişinin yeteneksizliğinden ya da yetersizliğinden kaynaklanmamasıdır. Tam tersine, çalışan kişi, işi başarıyla yerine getirebilecek yetenek ve yeterliliğe sahiptir fakat “iş başarıma isteği ve arzusu” olmadığından bu tip yeteneklerini etkin şekilde kullanmamaktadır (Tanrıverdi, 2007:62).

Yabancı literatürde motivasyon olarak geçen bu kavram dilimizde teşvik etme ya da güdülenme anlamına gelmektedir. Genel bir tanım yapmak gerekirse, işgörenleri işletme amaçlarına yaklaştıracı, inandırıcı ve özendirici nitelikte yapılan tüm eylem ve uğraşlara motivasyon denilebilir (Sabuncuoğlu, 1998:95). Motivasyon (güdüleme), Latince hareket etme anlamına gelen “mot” kökünden türetilmiştir. Psikolojide içten gelen itici kuvvetlerle belli bir hedefe doğru yönelen maksatlı davranışlar için kullanılmaktadır. Motivasyon en bilinen şekliyle “bireyi davranışa sevk eden içsel bir güç” olarak tanımlanabilir (Keser, 2006:1). Motivasyon, bireylere karşı nasıl davranıldığıyla ve bireylerin yaptıkları iş hakkında neler hissettikleriyle ilgili bir şeydir (Keenan, 1996:5).

Eren’e göre motivasyon bir insanı belirli bir amaç için harekete geçiren güç demektir. Şu halde “motive”, harekete geçirici, hareketi devam ettirici ve olumlu

yöne yöneltici, üç temel özelliğe sahip bir güçtür. Motivasyon, bir veya birden fazla insanı, belirli bir gaye veya amaca doğru devamlı bir şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır. İnsanlar herhangi bir işletmeye bir amacı gerçekleştirmek için getirilmişlerdir. Bu amaç üretim veya hizmet olabilir. Bunun için onlara hizmetleri karşılığında bazı şeyler verilir ve böylece kendileri belirli bir yöne devamlı olarak özendirilmiş olurlar. Davranışların içinde her ne kadar arzu ve amaçlar saklı bulunsada, bunların yanında, kişinin davranışını etkileyen ve yön veren birçok uyarıcı unsur mevcuttur. Bunlar genel olarak, çevresel koşullar, kişisel izlenimler, sosyal alışkanlıklar ve tutumlar gibi unsurlardan oluşur. Bireyin arzu ve ihtiyaçları tatmin edilmedikçe bir dengesizlik durumu ortaya çıkmaktadır. Bu gizli gerilimin boşaltılması ya da azaltılması sonucunda birey tatmin olacaktır. Sosyal örgütlerdeki birçok olumsuz tutum ve davranışlar, hatta isyanlar, kişilerin tatmin edilmeyen arzu ve ihtiyaçlarından ileri gelmektedir (Eren, 2001:490-461). Bentley ise motivasyonu, bir insanın içinde bulunan, o insanın olumlu ya da olumsuz belli bazı eylemlerde bulunmasını ve belirli bireysel isteklerine ulaşmasını ve böylece tatmin olmasını sağlayan güç biçiminde tanımlamaktadır (Simpson, 2001:5-7).

Motivasyonun oluşma biçimi ve etkileri dört yönlü incelenmektedir:

- ❖ Bireyi harekete geçirir ve belirlenen amaçlar yönünde uğraşların sürdürülmesini sağlar.
- ❖ Uyarlanmayı kolaylaştırır.
- ❖ Bireyi yöneltir, yönetim düzeni sağlar.
- ❖ Motivasyon, bireyin algılama gücünü artırır ve düşünsel çabaların en etkili yönde gelişmesini sağlar (Sabuncuoğlu, 1998:99).

Motivasyon, bir iş yerinde kişinin daha iyi çalışmasını sağlayacak önemli bir etkidir. Motivasyonu yüksek olan çalışanların olduğu bir işyerinde üretkenlik de daha yüksektir. İyi motive olmuş bir ekip müşteriye sunduğu hizmette tatmin edici, mutlu olan müşteri de o işyerine daha fazla kazandıran olur. Ortada açık olarak görülmeyen ama böyle motive olmuş bir ekibin işyerine kazandırdığı gizli bir gelir de, bu ekibin aynı zamanda daha uzun bir süre bu işyerinde çalışmak istemesidir. İşgöreni sabit olan işyerlerinde kalifiye işgören yetiştirmek için yapılan harcamalar düşer. Uzun süreli çalışan ekip işyerinde tecrübe kazanmış ve başarıya ulaşma yollarını daha net belirlemiş demektir. Motivasyon konusunun taşıdığı önem, insan

unsurunun, özellikle hizmet işletmeleri tarafından ön plana çıkarılma gereğinden kaynaklanmaktadır. Bu kapsamda, ekonominin bütün sektörlerinde, faydalı teknolojik araçların gücü ne kadar büyük olursa olsun, işi yürütmekle sorumlu olan işgörenler yeterince doyum ve uyum sağlayamamış ise, işletmelerin yaşamlarını başarılı olarak sürdürmeleri olanağı yoktur. İşgörenlerin işletmelerden birçok beklentileri vardır; ekonomik olanaklar, gelecek güvencesi, iş güvenliği, eğitim olanakları gibi. İşletmeler ise iş görenlerden yaratıcı güçlerini ve zekâlarını ortaya koymalarını isterler. İnsan kaynakları yönetiminden bahsedecek olursak, konunun can alıcı noktası bu iki istek kutbu arasında optimal dengeyi kurabilmektir (Toker, 2006:44-45).

Görüldüğü gibi motivasyon, istekleri, ihtiyaçları, ilgi ve dürtüleri kapsayan, ihtiyaçlar ve dürtüler arasında şekillenen detaylı bir kavramdır. Kişilerin belli bir amacı gerçekleştirmek için kendi arzu ve istekleri doğrultusunda davranmaları anlamına gelen bu kavram, bireylerin özel tavırlarını harekete geçirir.

Motivasyon, bir ihtiyacı gidermek için gerekli davranışları başlatan bir kuvvettir. Bu kuvvetin pozitif veya negatif olmasında arasında motivasyon sağlaması bakımından bir görev farklılığı yoktur. Bu kuvvet bizi rahatlatan bir olay olabileceği gibi bize hayal kırıklığı tattıran bir olay da olabilir. (Kim, 2005:13)

Motivasyon, bireylerdeki içsel enerjinin belirli hedeflere yönlendirilmesi için hareketlendirilmesi, aktive edilmesidir (Düren, 2000:104).

Motivasyon, insanı harekete geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen, onların düşünceleri, umutları, inançları, kısaca arzu; ihtiyaç ve korkularıdır (Fındıkcı, 2000:373).

Örneğin, daha başarılı bir hayat sürebilme güdüsünden kaynaklanan bir motivasyonla, daha çok araştırma yapma, daha çok kitap, dergi ve gazete okuma davranışında bulunuruz. Yani insanı bir amaç uğruna harekete geçiren güçtür motivasyon.

3.2. Eğitimde Motivasyon

Bireylerin günlük yaşantılarında gösterdikleri birçok davranışın hızı, şiddeti ve sürekliliğini belirleyen bir takım etkenler vardır. Bu etkenler içten (bireyin kişisel

özellikleri) ya da dıştan gelen (çevre) çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Ancak günlük yaşamda sıradan davranışlardan farklı olarak eğitimde, kasıtlı davranış kazanma ve kazandırma dikkate alındığında; bireyin davranışı kazanıp ve sürdürmesinde rol oynayan etkenlerin kontrol edilmesi ve etkin kullanımı önem kazanmaktadır.

Eğitim kurumlarında öğrencileri bazılarının derse, konuya ya da karşılaşılan probleme çözüm üretmede istekli oldukları gözlenirken, diğer bazı öğrencilerin ise derslerde isteksiz oldukları, karşılaştıkları problemlere çözüm üretmede mücadele etmek yerine daha çok kaçmayı seçtikleri görülmektedir. Öğrenciler arasındaki bu farkın oluşumuna etki eden etmenlerin başında isteklendirme gelir. Motivasyon, bireye enerji verip davranış için istekli hale gelmesinde etkili olduğundan, öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli faktörlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl: 2006 Sayı: 13).

Motivasyon, öğrenme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Fakat bireysel farklılıklarda dolayı, her öğrencinin güdülenme düzeyi ya da güdülenme türü farklıdır. Örneğin; kimi öğrenciler öğretmeninin gözüne girmek için ders çalışır, kimi öğrenciler ailesinin takdirini almak için, kimi öğrenciler iyi not almak için kimileri de gerçekten başarılı olup hedeflerine ulaşmak için ders çalışırlar. Yani her öğrenciyi harekete geçiren farklı bir motivasyon faktörü vardır. Motivasyon her alanda olduğu gibi eğitimde de çok önemlidir. Çünkü motive olmuş öğrenci öğretme-öğrenme sürecine hazırdır.

Motive olmuş öğrencide gözlenen bazı genel davranışları şunlardır:

- ❖ Okula karşı pozitif düşünceye sahip olma ve okulu tatmin edici bulma.
- ❖ Güç görevlerde ısrarcı olma ve az sayıda yönetim problemlerine neden olma.
- ❖ Bilgiyi derinlemesine işleme.

Aynı zamanda, motive olmuş öğrenci, öğretmeni için önemli bir iş doyum kaynağı olduğu gibi sınıf işleyişine olumlu katkıda bulunur. (Yüksel, 2004:106).

Yeterince güdülenmemiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmemiş demektir. Öğrenciler, daha çok merak ettikleri ve ilgi duydukları konuları daha kısa sürede öğrenirler. Ancak bütün konuların öğrencileri ilgisini çektiği söylenemez. (Çelik, 2003:169).

3.3. Öğrenmede Motivasyon

Motivasyon kavramı, insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını içermektedir. Yaptığımız davranışların hangilerinin motive edilmiş, hangilerinin edilmemiş olduğuna karar vermek her zaman kolay olmamakla beraber motive edilmiş bir davranıştaki hareketler diğerlerine oranla daha organize olmuş, daha yönlendirilmiş bir şekilde cereyan eder. Yani motivasyon hedefe yönelik bir davranış dizisini başlatan, yönlendiren, devamını sağlayan ve durduran bir davranışlar dizisidir.

Öğrenmede motivasyon ise, öğrenen bireyin, öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması, bunlardan fayda sağlaması olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon eksikliği çoğu zaman ders çalışmadan uzaklaşmayı ve eğitimle ilgili olmayan etkinliklere (arkadaşlarla zaman harcama, telefon görüşmeleri, televizyon izleme gibi) yönelmeyi beraberinde getirir. Bu durumdaki bir öğrenci olarak ders çalışmak can sıkıcı bir uğraş haline gelebilir. Ders çalışma ile ilgili faaliyetleri ertelersiniz. Sadece belirli zorlamalar sonucu ders çalışmaya başlar ve çoğu zaman içsel motivelerden yoksun olan ders çalışma faaliyetini başarıyla sonuçlandıramazsınız. (<http://www.egitim.aku.edu.tr/motivasyon.doc> Erişim:16/12/14)

Bireylerin öğrenme sürecine katkıda bulunmak istiyorsak, onları neyin güdeleyeceğini bilmemiz ve bu konu hakkında bilgi sahibi olmamız gerekecektir. Bireyin motivasyonunu etkileyen ödül, ceza, takdir edilme gibi dıştan güdülenmeler ile yine bireyin motivasyonunu etkileyen öğrenme isteği, anlama, yeterli olma isteği gibi içten güdülenmeler de motivasyon derecesini etkilemektedir. Yani öğretmenler, motivasyonun kaynaklarını araştırıp öğretme-öğrenme sürecine katarlarsa sürecin amacına ulaşmasına büyük katkıları olacaktır.

İç ve Dış Faktörler

Güdülenme oldukça karmaşık bir konudur. Güdülenme kaynaklarının çoğu öğrenciden gelirken, pek çoğu da öğrenme çevresinden gelmektedir. Aşağıda öğrenci ve dış çevre ile ilgili güdülenme kaynakları yer almaktadır. (Ulusoy, 2002:272)

Öğrencilerden gelen kaynaklar

- ❖ Bireysel hedefler ve niyetler
- ❖ Biyolojik ve psikolojik dürtüler ve ihtiyaçlar
- ❖ Kendini tanımlama, kendine güven ve kendine saygı
- ❖ Bireysel inançlar, değerler, beklentiler ve başarı veya başarısızlık tanımları
- ❖ Öz bilinç, öz yaşantılar ve öz yeterlik
- ❖ Kişisel faktörler, örneğin risk alma, kaygı ile baş etme, merak
- ❖ Duygusal durum ve bilinç düzeyi

Öğrenme çevresinden gelen kaynaklar

- ❖ Öğretmenleri, ebeveynleri ve arkadaşlarının hedefleri
- ❖ Sınıfın hedef yapısı
- ❖ Sosyal etkileşimlerin sonuçları
- ❖ Sınıf pekiştiricileri, ödül ve ceza sistemleri
- ❖ Belirsizlik, yenilik ve karmaşıklık gibi öğretimsel uyarılar
- ❖ Öğrenciden, öğretmenlerin ve diğerlerinin beklentileri
- ❖ Performans modelleri
- ❖ Başarıya götüren, özgüven geliştiren, ilgi çekici ve dikkat sağlayan öğretim uygulamaları

Yukarıda belirtildiği gibi, öğrencinin öğrenmeye güdülenmesini etkileyen pek çok kaynak vardır. Aynı konu üzerinde ilgili davranan ve başarılı olan iki öğrencinin nedenleri farklı olabilir. Öğrencilerden biri konuya ilgi duyduğu için çalışırken diğeri başarılı olursa yüksek not alacağı için çalışmaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları burada rol oynamaktadır. (Ulusoy, 2002:273)

3.4. Öğretmenin Motivasyonu

Bireyin mesleki başarısı ve bu başarısını sürdürmesi mesleğine ilişkin motivasyonuna bağlıdır. Özellikle öğretmenlik mesleğinde, yüksek bir motivasyon ve bu motivasyonun sürdürülmesi son derece önemlidir. Öğretmenin verimliliği, kendisini eğitim ve öğretime motive edebildiği ölçüde ortaya çıkacak; öğrenci, aile, kurum ve sosyal çevre ile olan ilişkileri, bilgi ve kültürel edinim ürününe dönüşecektir (Büyükses, 2010) Öğretmenlik mesleği hem iç hem de dış motivasyon

kaynağının da önem taşıdığı bir meslektir. Motivasyonun etkisi bireysel gelişim ve var olan şartlara göre değişiklik gösterebilir. Ancak olması beklenen öğretmenin içsel motivasyonun etkisiyle mesleklerini devam ettirmeleridir (Yazıcı, 2009). İşi insan yetiştirmek olan öğretmenlikte doyum yaşanmaması durumunda nesillerin fiziksel, ruhsal ve duygusal gelişiminin olumsuz etkilenmesi söz konusudur. Kişisel özelliklere göre değişmekle birlikte, her insan yaptıklarına karşılık beğeni ve takdir görmekten memnun olur ve böylece motivasyon gelişir. Nesilleri etkileme yönüyle büyük önem taşıyan öğretmenler motivasyonunu sürekli yüksek tutması gereken bireylerden oluşmalıdır. Motivasyonu yüksek öğretmenler işlerini severek yapacak ve verimli olacaklardır. Motive olmuş çalışanlar, verimli ve huzurlu olurlar. Daha az zamanda daha kaliteli işler yaparlar. İşlerinden tatmin olur, monotonluk açmazına kapılmazlar (Küçük, 2008)

Motivasyonun artmasıyla işteki verim artar ve denetleme gerekliliği azalır. Öğretmenlerin eğitimdeki rolüne rağmen sistemin işleyişinde pasif halde tutulmaları da kendilerini sistemin bir parçası olarak görmemelerine neden olmakta ve motivasyonlarını olumsuz olarak etkilemektedir. Öğretmenlere sorumluluklarıyla orantılı yetki ve özerkliğin sağlanmaması onların başarılarını, motivasyonlarını ve öğrenciler gözündeki değerlerini azaltmaktadır (Öztürk, 2011).

Öğretmenlik yıllardır toplum tarafından saygı duyulan ve önem verilen böylece manevi doyum sağlayan bir özellik taşımaktaydı. Ancak günümüzde “öğrenci merkezli” eğitim sisteminin yeterince algılanamaması sonucu, doğru eğitim politikaları belirlenememesi ve teknolojik unsurların öğretmenin yerini alabileceği düşüncesi, öğretmenlerin medya, devlet ve toplum açısından hak ettiği saygıyı ve önemi görememesine neden olmaktadır. Bu durumda öğretmenler için motivasyon kaynaklarından biri olan “öğretmenliğin manevi değeri” de her geçen gün azalmaktadır. Bu durumda düşük motivasyonla mesleklerine başlayan ve sürdüren öğretmenler, tükenmişlikle karşı karşıya bırakılmaktadır.

Takip eden bölümlerde, genel nitelikli olmakla beraber, öğretmen motivasyonunun incelenmesinde kullanılacak bazı motivasyon teorilerine yer verilmiştir.

3.4.1. Bilişsel Değerlendirme Teorisi

Süreç teorilerinin içerisinde anlatılan içsel ve dışsal motivasyonda içsel motivasyon, kişinin bir işi ilginç bulduğu ve sadece o işi yapıyor olmaktan dolayı tatmin duyduğu için yapmasını ifade etmektedir. Dışsal motivasyonda ise işin kendisinden ayrı olarak soyut ve somut ödüller aracılığıyla oluşan motivasyondur. Bunlara göre kişiye performansına karşılık dışsal ödüller verildiğinde, içsel motivasyonu düşmektedir. Bu şekilde çalışan işi zevk aldığı için değil, para almak için yapmaya başlamaktadır. İnsanların bazılarının içsel bazılarının ise dışsal olarak motive olduklarını düşünürsek yöneticilerin çalışanlarını iyi tanıyarak içsel ve dışsal motiflerin dengesini iyi kurmaları gerekecektir. Bu teori gerçek durumları temsil etmediği gerekçesiyle eleştirilse de, öncelikle dışsal ödüllerin kesilmesi mümkün değildir. Bu kişinin işten atılması anlamına gelmektedir. Bunun dışında, bir iş doğası gereği sıkıcı değil ilgi çekiciyse yine de dışsal ödüllerin motivasyonda önemli yeri vardır. Eğer iş tamamen sıkıcı ise, bu kez dışsal ödüller içsel motivasyonu arttıracaktır. Bu teorinin bu iki uçta yer almayan işler için uygun olacağı söylenebilir (Robbins, 1991:204).

3.4.2. Öz Belirtim Teorisi

Bireyin bir işi, sadece o işi sevdiği için yapması gönüllü yaptığı anlamına gelmektedir. Bu isteklendirme özerk motivasyondur. Kontrollü motivasyonda ise işi yapmak zorunda olmak ve baskı hissi söz konusudur. Bu açıdan, dışsal ödüllerin kontrollü motivasyon yarattığı ileri sürülmektedir. Ancak, dışsal motivasyonun özerk ve kontrollü olma derecesi değişmektedir. İçsel olarak motive edici olmayan görevler dışsal motivasyona ihtiyaç duyarlar. Bu teori, bir ucunda motivasyonun olmadığı durumdan, diğer ucunda içsel motivasyonun gerçekleştiği duruma uzanan bir öz belirtim skalası tanımlamaktadır. Buna göre, ödül veya ceza dışsal düzenlemeler durumunda dışsal motivasyon oluşmaktadır. Diğer dışsal motivasyon dereceleri davranışsal düzenleme ve onunla ilişkili değerlerin içselleştirilmesi durumunda ortaya çıkmaktadır. İçselleştirme, bireylerin dışsal davranış düzenleyicilerini içsel düzenlemeye çevirmelerini ve artık dışsal etkiye ihtiyaç duymamaları şeklinde

tanımlanır. Buna göre sadece patronun izlediği zamanlarda çalışan birinin, patron izlemediği zamanlarda da çalışmaya başlaması örnek verilebilir. Dışsal olarak motive edilen davranış ne kadar içselleştirilirse, o kadar özerk olmaya başlayacaktır (Serinkan, 2008:135).

3.4.3. Dinamik Motivasyon Teorisi

Bu motivasyon teorisi kapsam teorilerini günümüz şartlarına uyarlamayı hedeflemektedir. Günümüzün iş dünyasının ile motivasyon teorileri karşılaştırıldığında, uygulama yöntemlerinin zamanın gerisinde kaldığı görülmektedir. Kapsam teorilerinde motivasyonun kaynağı olarak gösterilen ihtiyaçların sosyal, zihinsel ve fiziksel olarak üç boyutta ele alınabileceğini belirtilmektedir. Bu gruplandırma çalışanın motivasyonunu etkileyen faktörlerin işteki sosyal iletişim, işin özellikleri ve işle ilgili fiziksel veya maddi özellikler olduğu esasına dayanmaktadır. Sosyal boyut çalışanın iş arkadaşları, yöneticiler ve diğerleri ile iş ortamı dışında müşteriler tedarikçiler ve diğerleri kurduğu her türlü iletişimi kapsamaktadır. Sosyal boyut ile ilgili faktörler, iletişim geri bildirim, dayanışma duygusu, kabul görme liderlik, güç, diğerlerine yardım etme ihtiyacın sayılabilir. Zihinsel boyut, ise işin kendisiyle ilgili özellikleri içermektedir. Yapılan işin anlamlı olması, ilerleme olanakları, özerklik, değişim ve iş güvencesi gibi faktörlerden oluşur. Fiziksel boyut ise çalışma koşulları, ödemeler ve diğer maddi tazminatları içermektedir. Çalışanları motive eden diğer bir dinamik güç ise kişilerin sahip oldukları değerleri ve tutumları içermektedir ve motivasyonu etkileyen ihtiyaçları anlamaya yönelik bir çerçeve oluşturmaktadır. Bu da kişinin kimlik boyutuyla ifade edilmektedir. Bu kimlik boyutu dinamik bir yapıya sahiptir. Kişi hangi motivasyon boyutuna (fiziksel, zihinsel, sosyal) diğerlerinden daha fazla önem verdiği kimliğine göre belirlenmektedir. Böylece kişiyi motive eden faktörler ortaya çıkarılacaktır. Bu model ihtiyaçları temel alan motivasyon teorilerinin dinamik bir uygulamasını sunmaktadır. Motivasyonun merkezini bireyin değer ve tutumları oluşturmaktadır. Çalışanların sahip oldukları değerler, onların önceliklerini belirler (Serinkan, 2008:136).

3.4.4. İş Özellikleri Teorisi

Turner ve Lawrence tarafından 1960'ların ortalarında geliştirdiği zorunlu iş nitelikleri teorisi bu teori için temel olmuştur. Bu teori, motivasyonla işin özellikleri arasındaki ilişkiyi konu almaktadır. Yapılacak olan işin yüksek düzeyde motivasyon sağlayacak şekilde düzenlenirse kişinin yüksek tatmin olacağı, yüksek kişisel gelişme tatmini yaşayacağını iş performansını arttıracığını düşünmektedirler. Herhangi bir işin anlamlı olmasını sağlayan beş temel özellik bulunmaktadır.

- ❖ **Beceri çeşitliliği:** İşin çeşitli ve farklı becerileri gerektirme derecesi şeklinde ifade edilir. Örneğin restoranda çalışan kişinin düşük düzeyde beceri çeşitliliği söz konusu iken, araştırma laboratuvarında çalışan birinin yüksek düzeyde beceri çeşitliliği mevcuttur.
- ❖ **Görev bütünlüğü:** Bir işin tümünün veya tanımlanabilir bir bölümünün bir kişi tarafından tamamlanması olarak ifade edilir. Örneğin montaj hattında çalışan bir kişi ürünün sadece bir parçasını birleştirirken, bir marangoz baştan sona kadar bir mobilyanın yapımını gerçekleştirir.
- ❖ **Görevin önemi:** İşin örgüt içi ve örgüt dışındaki insanların yaşamını etkileme derecesini ifade eder. Bir doktorun görevi insanların hayatlarını etkilediği için önemliyken, araba yıkayan bir kişinin görevi düşük düzeyde önemlidir.
- ❖ **Özerklik:** İşin planlanmasında ve yapılmasında kişiye ne derece özgürlük tanıdığını ifade etmektedir. Örneğin marangozun mobilyayı yaparken işi nasıl yapacağıyla ilgili yüksek derecede özerkliği varken, montajı yapan kişinin özerkliği daha düşüktür.
- ❖ **Geri bildirim:** İşin niteliğinin, kişiye işle ilgili performansı hakkında ne derece bilgi sağladığını ifade etmektedir. Doktorun, hastasının iyileştiğini görmesi yapılan tedavinin işe yarayıp yaramadığı hakkında geri bildirim sağlamasıdır.

Yukarıda belirtilen beş özellik bir araya geldiğinde, yapılan işin potansiyeli ortaya çıkar. Bu teoriye göre, işler bu beş özellik açısından tasarlanırsa, çalışanların motivasyonu ve performanslarının artacağı savunulmaktadır. Ama işin özellikleri tasarlanırken kişinin gelişme ihtiyacı, iş ortamının bazı yönleri ve kişinin bilgi, beceri düzeyi gibi dikkate alınan gereken bazı faktörler söz konusu olmaktadır.

3.4.5. İş Tasarımı

Bu yaklaşım çalışanların ihtiyaçlarını tatmin etmek konusundaki yaklaşım, işin kendisi üzerinde odaklanmakta ve işin çalışanın daha üst düzey ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde nasıl değiştirilebileceğini veya düzenlenebileceği üzerinde durmaktadır. İş tasarımı, anahtar iş unsurlarının tasarlanması ve ya yeniden tasarlanması üzerinde durmaktadır. Bugün iş tasarımı, örgütlerin yaş, cinsiyet, yaşam tarzı ve yetenekler açısından daha farklı bir işgücünün çalıştırıp motive edebilecekleri yaşamsal bir yoldur. İş tasarımı, çalışanların daha önce keşfedilmemiş potansiyelinin ve yeteneklerinin gerçekleşmesini temel almaktadır. Bu kapsamda çalışanların kararlara katılması, işte çeşitli yeteneklerini kullanmaları, tüm bir iş birimini tamamlamaları ve bu şekilde kendilerini değerlendirmeleri sağlanmaya çalışılır. İşin yüksek düzeyde motivasyonu sağlayacak şekilde düzenlenmesi iş dönüşümü, iş zenginleştirme, iş genişletme, uygulamalarıyla gerçekleştirilmektedir (Bingöl, 2003:92).

3.4.6. E-Motivasyon

Öğrencinin öğrenmeye ve başarmaya yönelik motivasyonu, profesyonel eğitim programlarında önemi çoğu zaman göz ardı edilen bir unsurdur. Oysa eğitimi alan çalışanların motivasyonu eğitim programlarının en kritik bileşenidir. En iyi biçimde tasarlanmış ve uygulanmış olan eğitim programlarının dahi başarısız olmasındaki tek sebep programı alan çalışanların/öğrencilerin düşük motivasyonudur. Ayrıca konuya ilgisiz olan öğrenciler eğitimi yüksek bir not ile tamamlamış olsalar bile eğitim sırasında öğrendikleri yetenekleri ve bilgileri bir süre sonra unutma eğilimindedirler. Özellikle çalışanların, katılmaya zorunlu tutuldukları eğitim programlarında geçer not alıp, programdan kurtulma yönünde motive olma ihtimalleri yüksektir. Bu nedenle eğitim tasarımcıları, öğrencileri yeni bilgiler ve yetenekler kazanıp bunları en verimli biçimde işlerine yansıtmaları için motive etmelidir (www.enocta.com).

Bunun için, ilk adım, eğitim tasarımcılarının hedef öğrenci kitlesini motive eden unsurları bildikleri veya anladıkları yanılığısından kurtulmalarıdır. Eğitim

tasarımcıları programı alacak olan öğrencilerin motivasyon unsurlarını analiz etmek için aşağıdaki sorulara benzer sorular sormalı ve cevaplarını aramalıdır: (www.enocta.com)

- ❖ Program sizin için ne kadar değerlidir?
- ❖ Program sonunda ne gibi faydalar sağlamayı bekliyorsunuz?
- ❖ Programın konuları arasında hangilerine ilgi duyuyorsunuz?
- ❖ En çok soruna yol açan problemler nelerdir?

Bu soruların cevapları tasarımcının öğrencinin/kullanıcının motivasyonunu anlamasına yardımcı olacağı gibi hedeflenen davranışsal sonuçların elde edilmesine de yarayacaktır.

3.4.7. Keller'in ARCS Motivasyon Modeli

1987 yılında John Keller motivasyon konusundaki yapılan araştırmaları sentezleyerek ARCS modelini (1987) ortaya atmıştır. ARCS, Dikkat (Attention), Uygunluk (Relevance), Güven (Confidence) ve Tatmin (Satisfaction) kelimelerinin baş harfleridir (www.enocta.com).

Dikkat

ARCS motivasyon modelinin en önemli ve ilk unsuru, öğrencinin dikkatini çekmeyi ve eğitim boyunca devamını sağlamayı hedefler. Dikkat, Gagne'nin öğrenme kuramının da ilk unsurudur. Bu konuda Keller'in önerisi konu anlatımı sırasında, farklı bilgi aktarma yöntemlerini kullanarak öğrencinin dikkatini sürekli canlı tutmaya çalışmaktır. E-Öğrenme uygulamaları öğrencinin dikkatini ayakta tutmada büyük avantajlar sağlamaktadır. Çünkü e-öğrenme içeriklerinde bilgi sunma yöntemlerinin tamamı kullanılır. Bu yöntemler, yazılı anlatım, görsel anlatım, sesli anlatım ve animasyondur.

Uygunluk

Kullanıcı, e-öğrenme programının, kendi ihtiyaçlarına uygun olduğuna inanmazsa eğitimin konusuna ilgi duymaz, dolayısıyla motive olamaz. Bu nedenle,

eğitim programı en basit şekliyle ğrencinin, “Bu programın benim için yararı ne?” sorusuna cevap verebilmelidir. Örneğin, bu soru pazarlamacılar için hazırlanmış bir program için sorulduğunda, cevap kullanıcının kazandığı yetenekler sayesinde bir aylık satışındaki ve aldığı komisyondaki artışın yüzdesi olabilir. Aynı şekilde soru, ofis ortamında kullanılan ya da kullanılmaya başlanacak bir yazılımı öğrenmeye yönelik bir program için sorulduğunda, cevabı, yazılımı daha verimli kullanma ve uygulamada daha az problem yaşama olacaktır.

Güven

ARCS modelinde güven ayağının amacı öğrencinin konuyu öğrenmek için gerekli çabayı göstermesini sağlamaktır. Eğer ğrenci eğitim programının hedeflerine ulaşamayacağını dşünirse veya programı başarı ile tamamlamanın çok fazla çaba ve zaman gerektirdiği hissine kapılırsa motivasyonu düşecektir. Profesyonel e-öğrenme programlarında, eğitimi tamamlamak için tahmini gereken srenin bildirilmesi veya eğitim sırasında eğitimin ne kadarının tamamlandığının gösterilmesi bu nedenle gereklidir.

Tatmin

ARCS motivasyon modelindeki son madde tatmindir. Öğrenci/kullanıcı öğrenme deneyiminin sonunda programın kendine kazandırdıklarından içsel tatmin duymalı ya da bir ödül almalıdır. Bunun için eğitimin belirli bölümlerinin sonuna öğrencinin kendini sınaması için oyunlar eklenmesini sağlayabiliriz. Başka bir örnek ise, eğitim sonundaki sınavda geçer not alan kullanıcıya eğitimi başarı ile tamamladığına dair sertifikanın verilmesidir. Öğrenciye sunulabilecek diğer ödüllendirme yöntemleri, çalışanın üstü tarafından takdir edilmesi, maaş artışı ya da terfi olabilir. Tabii ki asıl tatmin, programı tamamlayan öğrencinin öğrendiği yeni bilgi ve becerileri içinde kullanması ve eğitimin pozitif sonuçlarını gzlememesi, iş başında bu sonuçları yaşamasıdır (www.enocta.com).

Özetleyecek olursak, tüm e-öğrenme faaliyetlerinin başarısı ve başarısızlığı öğrencinin motivasyonu ile doğrudan ilgilidir. ARCS motivasyon modeli, eğitimlerin başarısı için kritik öneme sahip olan bu unsurun sağlanması için, e-öğrenme

programlarının tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi sırasında dikkate alınan geçerli araçlardan birisidir.

3.5. Öğrenme Ortamının Motivasyon Açısından Önemi

Öğrenme ortamında, öğrenciyi bilgiyi özümsemeye, doğal ilgi alanları üretmeye teşvik etmek öğrencinin sosyal ve bilişsel gelişimi açısından önemlidir. Bu gelişimi sağlayabilmek için tasarlanan öğrenme aktiviteleri, öğrenciye anlam ve tatmin duygusu verir ve bu yüzden öğrenme güdüseldir. Bu da, araştırmada ilerlemek ve bilimdeki gerçek problemleri öğrenmek açısından önemlidir. Sınıf içinde öğrenme ortamı karmaşık bir yapıya sahiptir. Motivasyonel özelliklerin unsurlarını incelemek zordur. Sınıf ortamına olumlu katkıda bulunmak, motivasyon stratejilerine iç şekilde odaklanmaktan yani içleştirerek ilerlemekten ve iç azimle motive olmaktan geçmektedir. Öğretmenlerin etkili stratejileri iç karaktere odaklanmaları ile ilgilidir. Öğretmenlerin iç şekilde odaklandıkları strateji nitelikleri öğrencilerin motivasyonu, eğitimi ve gelecek hedeflerini etkilemektedir. Öğrenci motivasyonunun akademik başarıya önemli katkısı bulunmaktadır. Öğretmenlerin motivasyonu nasıl algıladıklarıyla, düşük motivasyon arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin motivasyonla ilgili algıları, düşük motivasyonun nedenlerinin farkına varmada ve teşhis etmede önemli rol oynamaktadır. Bu durum, öğrencilerin düşük motivasyonuna neden olan faktörlerin (ev, akran baskısı ve kişisel özellik) öğretmen tarafından düzeltilerek, öğrencilerin olumlu yönde motive olmalarını sağlamaktadır.

3.6. Öğretmen Motivasyonunu Etkileyen Faktörler

Eğitimde motivasyonu Eggen & Kauchak'ın öğrenme odaklı sınıf modelinde şöyle açıklamışlardır : (<http://www.ingilish.com>)

- ❖ Öğretmen nitelikleri: Öğretmenin iyi bir model olması, coşkulu olması, sıcak ve empatik bir yaklaşımı taşıması motivasyonu artırır.
- ❖ İklim değişkenleri: Sınıf ortamının düzenli ve sıcak olması, başarıya yönlendiren ve destekleye bir atmosferde olması, çok şiddetli olmaya yarışma havasının bulunması motivasyonu artırır.

- ❖ Öğretim değişkenleri: Öğretimde konuya uygun bir giriş, eğitimin kişiselleştirilmiş olması, öğrencinin sürece dahil edilmesi ve geri bildirim mümkün olması motivasyonu artırır.

Yükleme: Öğrencinin güdülenme davranışı öğrencinin durumları ve olayları algıladığı ve nasıl yorumladığıyla da bağlantılıdır(<http://www.ingilish.com>). Sınavdan çıkan öğrencilerin sık sık “sorular hep çalışmadığım yerden çıktı”, “kötü bir sınav olacağı içime doğmuştu”, “bu öğretmen bana taktı, biliyorum”, hep arkamda oturanın yüzünden yapamadım”, “çok çalışmışım, o yüzden sınavım iyi geçti” dediklerini duyarız. Bu gibi durumlarda, öğrenciler başarı ya da başarısızlıklarını birine ya da bir şeye yüklemektedirler. Öğrencilerin başarı ya da başarısızlık nedenleriyle ilgili algıları güdü düzeylerini etkilemektedir. (Selçuk, 2000:219)

Temelde iki türlü yükleme vardır. Bunlar içsel ve dışsal yüklemelerdir. İçsel yükleme kişinin davranışın ve durumun nedeni olarak kendisini görmesidir. Dışsal yüklemelerde ise davranışın veya durumun nedeninin kişi haricindeki etkenlerde aranmasıdır.

Pekiştirme: Bu, güdülenmeyi sağlayan en önemli faktördür. İstenilen bir davranışın kazandırılması veya istenmeyen bir davranışın söndürülmesi için kullanılan bir müdahaledir. Bu müdahaleye “pekiştireç” denilmektedir. Pekiştireçler olumlu (ödül) ya da olumsuz (ceza) olabilir. Aynı zamanda içten gelenler (kaynak açısından) ve maddi ya da manevi (niteliklerine göre) olabilirler. (<http://www.ingilish.com>) Pekiştireç, öğrenilen davranışın performansla dönüştürülmesinde harekete geçirici olarak rol oynar. Yani pekiştireç, öğrenilenlerin yapılmasını ve kullanılması için bireyi güdüler (Ulusoy, 2002:203).

Sonucun ödüllendirilmesi yerine “öğrencinin gösterdiği çabanın” ödüllendirilmesi, öğrencinin performansı açısından daha etkili olacaktır. Ödüllendirmenin sadece sonuca göre yapılması, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde, hedeflenen sonuç (örneğin bir sınavda belli bir not alınması) başarılamadığı zaman öğrenciler üzerinde olumsuz etki oluşturabilir. Halbuki, eğitim ve öğretimde amaç, sadece sonuç değil, davranışların değişmesi ve tekrarıdır. Dolayısıyla, çabanın

ödüllendirilmesi, istenen davranış süreçlerinin tekrarlanmasını ve bu da motivasyonda sürekliliği sağlayacaktır. Bazı pekiştirme örnekleri aşağıdadır:

Pekiştirme Tarifeleri

- ❖ Sabit oranlı pekiştirme (her 3. davranış)
- ❖ Sabit aralıklı pekiştirme (her ay maaş)
- ❖ Değişken oranlı pekiştirme (piyango size de çıkabilir)
- ❖ Değişken oranlı pekiştirme (bazen 3. bazen 5. davranış)
- ❖ Rasgele pekiştirme veya birleştirilmiş tarifeler (diğer pekiştirme tarifeleri birleştirilip kullanılabilir)

Kendini Geliştirme

Okul yöneticileri, okul kültürünü, amaçlarını, politikalarını, öğretimin kalitesini artırmak için performans yönetimini işe koşturmaktadır. Etkili öğretim, taraftar toplama ve uygulama stratejileriyle başlar. Okul yöneticileri, öğretmenlerin mesleki becerilerini artırmaları için, öğretimin kalitesini iyileştirmeyi amaçlamalıdır (Nicklos, 1989:145-169).

Okul yöneticileri, öğretmenlerin motivasyonunu artırmalı, süreçleri iyileştirmeli, verileri toplamalı, ödül sistemini etkili olarak işe koşturmalıdır. Bu stratejilerin iki amacı vardır:

- a) Öğretmenlerin yetersiz oldukları alanlarda yoğunlaşmalarını sağlamak.
- b) Becerisi yüksek, fakat bazı önemli alanlarda yetersiz öğretmenlerin yeterlilik düzeyini artırmaktır.

Sheridan, Rice ve Seldin (1991), öğretimin etkililiğini sağlamak için bazı stratejiler önermektedir.

Bu stratejiler:

- ❖ Öğretim odaklı ödül sistemini kurmak,
- ❖ Okulun öğretimini kabullenme, onaylama,
- ❖ Kıdemli öğretmenlerin danışmanlığı,
- ❖ Mesleki toplantılara katılmaya özendirme.

Öğretmenlerin motivasyonunu ve moral düzeyini artırmada anahtar faktör, okulda etkililiği sağlamaktır. Okul yöneticisi, öğretmenleri işbirliğine ve sınıflarında

eğitimin kalitesini artırmaya yönlendirmelidir. Öğretim sorumluluğunu artırmak, iş kaybını azaltmak, nesnel standartlar geliştirmek ve grupları cesaretlendirmek, başarılı olmak için gereksinim duyulan temel alanlardır. Okul yöneticileri, okullarında üst birimlerle alt birimler arasında bir bağ oluşturmalıdır. Etkili yönetimde liderlik ve iletişim, okulda öğretmen kalitesinin ve etkililiğinin artmasına yardımcı olabilir (Sheriden, 1991:6).

Okullarda öğretmenlerin güdülenmesi için işe koşulan ödül sistemi, öğretmenlerin performansının artmasına ve kullandıkları yöntemleri etkili olarak işe koşmalarına neden olabilir. Bu ödüller, ek maaş ve ikramiye şeklinde olabilir. Böyle bir uygulama, öğretmenler arasında işbirliğini geliştirdiği gibi, motivasyon düzeylerinde de artış meydana getirir (Odden, 1997).

Öğretmen performansının değerlendirilmesi, öğrencilerin başarılarını değerlendirme ile sınırlı değildir. Meslektaşların değerlendirmesi, meslektaşlar arasında tartışmalar, bireysel değerlendirme, yeni öğretim stratejilerini kullanma, değerlendirme sürecinde diğer kaynakları kullanma olarak ele alınabilir. Okul yöneticileri kendilerine "Ben okulumda öğretmen performansını artırmak için etkili ödül sistemini nasıl sağlayabilirim? Şeklinde sormaları gerekir. Etkili ödül sistemi öğretmenin performansını artırır. Araştırmalar en etkili güdüleme aracının öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencileriyle karşı karşıya kaldıklarında işe koşabildikleri ödül sistemleri olduğunu göstermektedir. Sadece maaşlardaki artış, öğretmen performansını artırmamaktadır. Maaşlardaki artışa paralel olarak mesleki açıdan elde edilen özendiriciler de, destekleyici rol üstlenmektedir. Bu sebeple okul yöneticileri, etkili mesleki gelişme, karara katılma, mesleki toplantılar, hizmet içi eğitim, öğrencilerin yaratıcılığını, öğretim stratejilerini iyileştirmelidir. Okul yöneticileri okulda işbirliğini geliştirmeli, etkili öğretimi ve güdüleyici uygulamaları nasıl işe koşabileceklerini düşünmelidir (Lortir, 1997).

Yöneticinin Rolü

Yöneticinin rolü, okuldaki öğretimin etkililiğini artırmaktır. Açıkça okul yöneticisi, okulun öğretim lideridir. Öğretim lideri olarak okul yöneticisi, öğretimi geliştirmek için okulda bir vizyon oluşturmalıdır. Okulun vizyonu öğretmenlerle birlikte saptanmalıdır. Her öğretmen vizyonun ifade edilmesine ve paylaşılan bir

vizyonun oluşturulmasına katkıda bulunmalıdır. Okulun performans standartları, okuldaki öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından belirlenmelidir. Bu performans standartları, okula yeni atanan, diğer öğretmenlere anlatılmalı ve içselleştirmeleri sağlanmalıdır. Okul yöneticisi, okulunda bir kalite kültürü oluşturmalıdır. Bu kalite kültürünün, bütün çalışanlar tarafından kabulünü sağlamalıdır. Okul kültürü, okulun performans düzeyini artırıcı yönde düzenlenmelidir. Okulun performans düzeyinin artmasını engelleyen kültürel öğeler varsa, bu öğelerin etkilerinin asgari düzeye indirilmesi için de tedbirler alınmalıdır. Okul yöneticisinin performans yönetim sistemi, okulun özel gereksinimlerine ve koşullarına uyumlu ve hedeflerini içerir nitelikte olmalıdır. Hatta performans artırımını sağlayabilmek için, okulun kültürel yapısı ve değerleri de değiştirilmelidir. Okulda çalışanlar motive edilmelidir. Her öğretmenin, öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları belirlenmeli, bu algı ve beklentilere dayalı olarak, öğretmenlere olanaklar sağlanmalıdır. Okul yöneticisi, öğretmenlerin ilgi alanlarını bilmeli, görevlendirme ve ekip çalışmalarında azami ölçüde bu potansiyellerden yararlanmalıdır. Aynı zamanda, okul yöneticisinin bireysel performansını etkileyen anahtar noktalar bilinmeli ve mutlaka bunlar tanımlanmalıdır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin karakteristik özellikleriyle uğraşması gerekir. Performansa katkıda bulunan faktörleri saptamalı, bu faktörler arasındaki etkileşimleri gündeme getirmeli, ortak olan değerleri yüceltmeli, çatışmaları ise çözmelidir. Öğretimin etkililiğini artırmak, öğretim çabalarını birleştirmekle mümkündür. Okul yöneticisi, okulda öğretimin etkililiğini artırmak için sorulacak soru kritik bir öneme sahiptir. Okul yöneticileri aşağıdakileri uygulayarak, personel arasında olumlu bir ilişki yaratmalıdır:

- ❖ Okulda açık ve dürüst bir ilişkiler ağı oluşturulmalıdır. Öğretmen ve okul yöneticileri arasında güven olmalıdır.
- ❖ Öğretmen sorunlarını, ihtiyaçlarını dinlemelidir.
- ❖ Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için, işbirliği oluşturmalıdır.
- ❖ Öğretmen performansını değerlendirmek için, veriler toplanmalıdır.
- ❖ Öğretim uygulamalarından dönüt sağlanmalıdır.
- ❖ Öğretimin kalitesini artırmak için, kalite göstergeleri göz önünde tutulmalıdır.
- ❖ Etkili öğretim üzerine workshoplar geliştirilmeli, öğretmen becerileri artırılmalıdır.

- ❖ Öğretimin felsefesi ve öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumları değiştirilmelidir.

Herhangi bir değerlendirme sürecinin özü, öğretim etkinliklerinin zayıf ve güçlü yanlarını saptamak, düzeltme ve geliştirme yapmak, performansın iyileştirilmesi için öncülük yapmaktır. Öğretimin performansını ölçmek için yeterli, doğru ve kabul edilebilir ölçme araçları geliştirilmelidir. Etkililiği ölçmek, okul yöneticisi tarafından yapılabilir. Ayrıca, öğrenci başarı puanları, meslektaş değerlendirmeleri, öğretmenin kendini değerlendirmesi ve sistematik gözlemlerden söz edilebilir. Yeni stratejiler, dersin amaçlarını geliştirmek, yeni öğretim yöntemleri kullanmak değerlendirmenin temel değerlerini tanımlamayı gerektirir. Sadece tek bir duruma göre değerlendirme yapılamaz. Değişik değerlendirme stratejilerinin bir kombinasyonu göz önüne alınarak değerlendirme çok yönlü olarak yapılmalıdır. Sonuç olarak, öğretmenlerin öğrencilere yönelik olarak öğretim amaçlarını başarıya ulaştırmak, öğretimin etkililiğini artırmak için yaptıkları faaliyetler, öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurulmalıdır.

Okulun öğretim performansını yükseltmeye olanak sağlayan sistemler kurulmalı ve geliştirilmelidir. Sistem bütünlüğü içerisinde, yönetimin iyi bir çalışma ortamı sağlaması, planlama, yöneltme, örgüt yapısı ve etkin bir iletişim içinde öğretim kalitesi yükseltilmelidir (Ünal, 2000:261-269).

Öğretmenler, okulun amaçları ve hedefleri konusunda bilgi sahibi olmalı, okulun amaç ve misyonunu, okul yöneticisi öğretmenlere aktarabilmelidir. Okuldaki iletişim birimler ve bireyler arasında açık olmalı, öğretmenler gelişmeler hakkında bilgilendirilmelidir. Okulda iletişimin yetersiz olması halinde, örgütsel iletişim etkin kullanılamaz. Öğretmenler arasında yanlış algılamalar, motivasyon düşüklüğü, okula aidiyette zayıflama, dolayısıyla yetersiz sonuçlar ve sıradanlığa neden olmaktadır. Doğru ve etkili iletişim örgütün etkililiğinin temelini oluşturur. Yetersiz iletişim örgütlerin çalışmasını engeller ve ihtiyaçları karşılayamaz. Böyle bir durumda ise performans yönetiminden söz etmek olanaksız hale gelir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin performanslarını artırmak kadar, bu performansı değerlendirme konusunda da bilgi ve beceri sahibi olmalıdır. Okulun amaç ve hedeflerine uygun performans değerlendirme stratejileri bulunmalıdır. Performansın değerlendirmesi sonucunda öğretmenleri teşvik etmek amacıyla ödüllendirme sistemi uygulanmalıdır.

Öğretmenler, okulda alınan kararlara katılmalı, okul yönetimine yardım ve destekte bulunmalıdır. Böylece, katılımı birlikte, bireysel performans düzeyinde de artış olabilir. Çalışanlarla sürekli iyileşmeyi ve gelişmeyi sağlayacak toplantılar yapılmalıdır. Bu toplantılara bütün çalışanların tam ve aktif katılımı sağlanmalıdır. Okul yöneticileri okullarında, öğretimin etkililiğini ve verimliliğini artırmalıdır. Okul yöneticileri uzun ve kısa vadeli uygulamalarla öğretmenlerin verimliliğini artırmak için tedbirler almalıdır. (Ermert, 2000:13).

Okul yöneticisi, sürekli değişen, yenileşen ve gelişen dinamik bir yapının içerisinde. Bu sebeple, değişen rol ve sorumluluklarına uygun davranışlar sergilemeli ve kendisini yetiştirmelidir.

Eğitimde Performansın İyileştirilmesi

Öğretmenler, okul sisteminin beklentileri kadar kendi ihtiyaçlarını karşılamak için de plan ve program yapmaya, derslere planlı girmeye yönlendirilmelidir. Öğretmenlere mesleki alanda kendilerini yetiştirmek için fırsatlar verilmelidir. Öğretmenin eksiklerini, yeterliliklerini ve statüsünü doğru algılamasına yardımcı olunmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden okul sorumludur.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, aşağıda gösterilen planlama aktivitesini gerektirir:(Fox, 1965:118).

- ❖ İş rotasyonu.
- ❖ Rehberlik ve yönlendirme.
- ❖ Özel görevlendirmeler.
- ❖ Okul kursları, özel dersler, seminerler ve öğretmenlerin bireysel çalışmaları.
- ❖ Onur hizmeti.
- ❖ Mesleki derneklere üyelik.

Okul yöneticisi, her öğretmene uzun ve kısa dönemli olarak mesleki gelişimini sağlamak için kariyer planları yapmalıdır. Bu planlar aşamalı olarak düzenlenmelidir. Öğretmen kendi mesleki gelişimini önce kendisi değerlendirmeli, daha sonra da çevresinde etkileşim içinde bulunduğu bireylere değerlendirmelidir. Hiç kimse öğretmenlik becerileriyle doğmaz. Bu becerileri belirli bir eğitim-öğretim sürecinden sonra elde eder. Eğer bir öğretmen işini iyi yapamıyorsa, büyük bir olasılıkla bu öğretmen, işin nasıl yapılacağını bilmiyordur. Bu öğretmenin mesleki

rehberliğe ve yardıma ihtiyacı vardır. Okul yöneticisi bu ihtiyacın üzerine odaklaşmalıdır.

Öğretmenlerin performanslarının nasıl artırılacağı üzerine George Redfern'ün önerileri şunlardır:

Öğretmenler okulda küçük bir grup içerisinde çalışırlar. Öğretmenlere yönelik olarak yapılan seminerler, danışman hizmetleri, ilkeler konusunda verilecek kurs, öğretmenlerin çalışmaları için öneriler, öğretmenlerin performansını artıracaktır. Bazen de öğretmenlere meslekleriyle ilgili olarak verilen spesifik bir problem, performans düzeylerinin artmasına katkıda bulunacaktır.

Ziyaretler

Öğretmenlerin başka okullara yapacakları okul ziyaretleri ya da bir danışmanın sınıfa yapacağı bir ziyaret, mesleki açıdan hatalı yapılanların düzeltilmesine, beğenilen çalışmaların alınmasına, etkileşim yoluyla öğrenmeye uygun ortam sağlar. Ziyaretler, öğretmenler arasında güçlü bir etkileşim ortamının doğmasına yol açar. Ziyaret öncesi yapılacak çalışmaların planlanması, ziyaretin amaçlarına ulaşmasını sağlar. Öğretmenlere yönelik olarak yapılacak seminerlerde, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat verilecektir.

Kurul Çalışmaları

Bu tip bir çalışma, okuldaki bir yönetsel ya da öğretimle ilgili bir sorunun çözülmesine yardımcı olabilir. Ders kitaplarının seçimi, yeni araç ve gerecin seçimi ve kullanımı, ders programlarının geliştirilmesi, yeni bir öğretim tekniğinin uygulanması gibi etkinliklere katılan öğretmenler, bu uygulamaları öğrenme ve eğitim ortamlarında kullanma eğilimi göstereceklerdir. Bu durum, öğretmenlerin kapasitelerini artırdığı gibi, okulda da sürekli öğrenme ortamları yaratacaktır.

Üniversite Kursları

Öğretmenlere yönelik üniversitelerde verilecek kurslar, öğretmenlerin öğretim teknikleri, sınıf yönetimi, öğrenci psikolojisi gibi alanlarda bilgi ve becerisini artıracaktır.

Bireysel Çalışmalar

Öğretmenin mesleki kitapları, dergileri, bültenleri okuması ve bilgi düzeyini artırması, performans düzeyinin artmasına neden olacaktır. Bu tür mesleki eserlerin listesi ve tanıtım katalogları öğretmenlere ulaştırılmalı ve okullarda mesleki eserlerden oluşan bir kitaplık oluşturulmalıdır. Ayrıca, öğretmenler araştırma yapmaya, mesleki eser ve makale yazmaya özendirilmelidir.

Başarılı Öğretmenlerle İletişim Kurulması

Başarılı bir öğretmenle kurulacak bir iletişim, öğretmenin mesleki bilgi ve becerisini artıracığı gibi, herhangi bir sorunla karşılaştığında, kolayca yardım da alabilecektir.

Workshoplar

Öğretmenin herhangi bir sorunun çözümüne ilişkin olarak katılacağı düzenli workshoplar, yararlı bilgilerin elde edilmesini sağlar. Bu toplantılar, öğretmenin bir grup üyesi olma, karara katılma ve liderlik becerilerini de geliştirmesine yardımcı olacaktır.

Mesleki Örgütler

Öğretmenin yerel ya da ulusal düzeyde bir gruba katılması, onun aidiyet duygularını geliştirmesine yardımcı olacaktır. Bu durum öğretmenin kendine yatırım yapmasını teşvik edecektir.

Öğrencinin motivasyonu ve başarısı öğretmene bağlıdır.

- ❖ Müdür çalışmaların koordineli olarak yürütülmesi için öğretmenle işbirliği yapması gerekir.
- ❖ Öğrenci başarısının bütünlüğünün sağlanması için öğretmenler arası işbirliği gerekir.
- ❖ Okulla velinin işbirliğini sağlayacak olan kişi öğretmendir.
- ❖ Yardımcı personel ve diğer çalışanlarla öğretmen diyalog halinde olması gerekir.
- ❖ Öğretmeden bulunduğu mahalle/köy halkına yönelik toplum hizmeti çalışmaları planlaması ve uygulaması beklenmektedir.

❖ İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin projelerinin uygulayıcısı öğretmendir.

Bakanlığın MEBBİS ve diğer elektronik ortamlardan verilen görevleri ve projeleri uygulayan öğretmendir. Öğretmeler eğitim sisteminde en aktif olması gereken ve sistemin en temel ögesi durumundadır. O halde;

“Moral ve motivasyonu düşük öğretmen = Verimsiz Eğitim Sistemi veya
Moral ve motivasyonu yüksek öğretmen = Kaliteli Eğitim Sistemi”

Öğretmenin motivasyonu ile eğitim, öğretim faaliyetlerinin kalitesinin doğru orantılı olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenin moral ve motivasyonunun yüksek tutulması eğitim sisteminin başarıya ulaşmasının en önemli etkenlerindedir. Bu motivasyonun sağlanması da ancak nesnel, somut ve ölçülebilir bir ödül sistemi ile mümkün olabilir.

Tayin-Terfi

İlkokul öğretmenlerinin terfi işlemleri 4357 sayılı kanunun 3. maddesi hükümlerine göre yapılmaktadır. İlkokul öğretmenlerinden görevlerini kusursuz olarak yaptıkları aşağıda yazılı makamların birlikte veya ayrı ayrı her yıl olumlu raporlarla saptananların maaşları bu kanunda yazılı esaslara göre Millî Eğitim Bakanlığınca bir üst dereceye çıkarılır.

- ❖ İlköğretim müfettişi ile okul müdürü
- ❖ Millî eğitim müdürü ile okul müdürü
- ❖ İlköğretim müfettişi ile ilköğretim müdürü
- ❖ Millî eğitim müdürü ile ilköğretim müdürü
- ❖ Millî eğitim müdürü ile ilköğretim müfettişi

Öğretmen her hangi bir yılda aldığı rapor yetersiz ise tekrar teftişi istenir ve olumlu rapor alırsa terfi sağlanır. Ancak diğer idari işlemlerde olduğu gibi terfi işlemlerinde de bazı haksızlıklar ve geciktirmeler olmaktadır. Bir öğretmen terfi gereken aydan sonraki ilk aybaşında terfi ettirilip ettirilmediğine muttali olur. Eğer haksız nedenlerle terfi ettirilmemişse bu tarihten başlayarak 90 gün içinde terfiinin sağlanması hususunda Danıştay'a başvurma hakkı vardır. Öğretmenlerde, iki olumlu raporla terfi edileceği hakkında yanlış bir kanaat vardır. Ancak 283 sayılı kânuna, göre teftiş edilemediği için hakkında bir rapor verilmeyen öğretmenler, terfi ederken o yıl başarılı rapor almış gibi işlem görür. Olumsuz rapor alınması terfi geciktirir.

Orta öğretim okullarıyla dengi okullarda çalışan öğretmenlerin terfi 1702 sayılı kanunun 16. maddesi hükmüne göre yapılmaktadır. Terfide esas kıdem ve görevdeki başarı alınmıştır. Başarı ise müfettiş raporları ve okul müdürlerince doldurulan talim sicilleriyle saptanmaktadır. Bu kademedeki öğretmenlerin, orta dereceli okullarda ders vermekten aciz olduğu iki talim sicili ile sabit olduğu takdirde ilkökul öğretmenliğine nakledilirler. İlgisinden dolayı 3656 sayılı kanunun 7. maddesi aşağıya aynen alınmıştır. “Yukarı dereceye terfi için en az üç sene bir derecede bulunmuş ve bu kadar müddet o derece maaşını fiilen almış ve üst dereceye terfi ehliyet kazanmış olmak şarttır. Ehliyet, memurun mesleki bilgisi, başarısı, sicil, âmir ve müfettişlerce yapılan tezkiyeler göz önünde tutularak takdir olunur.” 1108 sayılı kanun hükümlerine göre yemden veya naklen bir göreve atanan memurlar, memuriyetlerinin tebliği tarihinden itibaren en çok 15 gün içinde yeni görev yerine hareket etmeye mecburdurlar. Her ne sebeple olursa olsun bu müddet içinde görev yerine gidemeyenlere yolda geçen fazla günler için maaş verilmez.

Ancak görev yeri değiştirilen memurlara yolluk ödeme emri verilmeksizin memuriyetleri tebliğ edilemez. Onbeş gün içinde görev yerine gitmeyen memurlara maaşı verilmeksizin onbeş gün daha izin verilebilir. Bu onbeş gün içinde de görevine gitmeyen müstafi addedilir. Nakil emrini tebellüğ ettikten sonra görev yerinde göreve başlamadan hastalanan ve hastalıklarını raporla tevsik eden memurlar, raporlu oldukları sürece maaşsız izinli sayılırlar. Görevleri ile ilgili olmayan suçlarından dolayı muhakeme altına alınan memurlar tutuksuz olarak muhakeme edildikleri takdirde görevlerine devamları müddetince maaşlarını tam alırlar. Tutuklu olanlar beraat dahi etseler tutuklu kaldıkları süre için kendilerine bir şey verilmez. Ancak kanunsuz tutuklananların, 466 sayılı kanun gereğince devletten tazminat istemek hakkı vardır. 2621 sayılı kanuna göre gerek devlet işlerinde kullanılan memurlardan, gerekse dışarıdan bir öğretmen vekilliğine tayin edileceklerle, vekilliğinde buldukları kimseye verilen aylığın üçte ikisi verilir (<http://www.egitimsen.org.tr/ekler/0c8341439aec2e6ce7b985245986cd0>).

Öğretmenlerde Görevlendirme

Eğitim alanında gerçekleştirilen esnek personel düzenlemeleri genel olarak kamu alanında gerçekleştirilmeye çalışılan esnek istihdam düzenlemelerinin bir

parçası niteliğindedir. Türkiye’de, 2000’li yıllara gelindiğinde, diğer kamu hizmeti alanlarında olduğu gibi, eğitim alanında da personel istihdamı konusunda önemli değişiklikler gerçekleşmeye başlamış; daha önceki yıllarda bütünüyle kamusal usul ve esaslarla istihdam edilen eğitim personelinin istihdamında, sözleşmelilik, performansa ve “kalite standartlarına” bağlı hizmet verme, personel derecelendirme ve başarıya dayalı ücret gibi uygulamalar gündeme gelmiştir.

Türkiye’de öğretmenlere ilişkin beş istihdam biçimi düzenlenmiştir. Bunlar, kadrolu öğretmenlik, sözleşmeli öğretmenlik, vekil öğretmenlik, ücretli öğretmenlik ve asker öğretmenliktir. Kadrolu öğretmenler, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 4. maddesinin a fıkrasına göre çalışan personeldir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen istihdamına ilişkin ana sınıfını oluşturan kadrolu öğretmenler asli ve sürekli eğitim – öğretim hizmeti yapmak üzere görevlendirilmiş personeldir. İkinci istihdam biçimi sözleşmeli öğretmenliktir. Sözleşmeli öğretmenlik ilk olarak 2004-2005 öğretim yılında uygulanmış; 14.09.2004 tarihli Bakanlar Kurulu Kararı’na dayalı olarak 5.000 İngilizce ve 4.000 bilgisayar öğreticisi istihdam edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, 26.08.2005 tarihinde, “Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında Öğretmen İhtiyacının Karşılınması Bakımından Alanlar Bazında Öğretici Görevinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı İle Bu Personele Ödenecek Ücretler” başlığıyla bir karar çıkarmıştır. 15 maddeden oluşan bu karar sözleşmeli öğretmenlerin özlük haklarından ücretlerine kadar ayrıntılı düzenlemeler içermiştir. 2005-2006 öğretim yılından itibaren sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının kapsamı genişletilmiştir.

İlk uygulandığındaki adı, “kısmi zamanlı geçici öğreticilik” olan sözleşmeli öğretmenlik, Devlet Memurları Kanunu’nda sıralanan istihdam biçimlerinin hangisine girdiği noktasında uzun süre tartışılan bir uygulama olmuştur. Sözleşmeli öğretmenliğe ilişkin uygulamalar, 27 Şubat 2006 tarihinde Danıştay tarafından yürütmeyi durdurma kararı verilinceye kadar devam etmiş, Danıştay kararı sonrası hükümet, kararın gerekçesini oluşturan, “öğretmenlik mesleğinin süreklilik taşıyan bir meslek olması gerektiği” yönündeki değerlendirmeyi göz önünde bulundurarak yeni bir düzenleme yapmıştır. İlk uygulandığı yıllarda sözleşmeli öğretmenlerin bir yıllık sözleşmelerle işe alınacağı, yılda on ay olmak üzere, asıl olarak girdikleri ders oranında ücret alacakları, sigortalarının bir ayın on iki günü için yatırılacağı,

performans ölçütlerine göre değerlendirilecekleri, yer değiştirme haklarının olmayacağı, emekli ikramiyesi alamayacakları vs. düzenlenmiş ancak bu sınırlılıkların bir kısmı zamanla ortadan kalkmıştır. Yine de sözleşmeli öğretmenlik esnek çalışma ve güvencesiz istihdamla özdeş algılanmıştır.

04. 07. 2011 tarihli Resmi Gazete'nin mükerrer sayısında yayımlanan, 632 sayılı, “Devlet Memurları Kanunu’nun 4. maddesinin b fıkrası ile 4924 Sayılı Kanun Uyarınca Sözleşmeli Personel Pozisyonlarında Çalışanların Memur Kadrolarına Atanması Amacıyla Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname” ile sözleşmeli statüde çalışan öğretmenler, 30 gün içinde başvurmaları kaydıyla, kadroya geçirilmiştir. Sonraki süreçte sözleşmeli öğretmenlik uygulaması fiili olarak ortadan kalkmış ancak mevzuattaki varlığını korumuştur. Bir başka öğretmen istihdam biçimi vekil öğretmenliktir. Vekil öğretmenler Devlet Memurları Kanunu’nun 86. maddesine göre istihdam edilen öğretmenlerdir. Bunlar, öğretmenlerin yasal izin, geçici görev, disiplin cezası uygulaması veya görevden uzaklaştırma nedenleriyle işlerinden geçici olarak ayrılmaları halinde yerlerine kurum içinden veya diğer kurumlardan veya açıktan vekil olarak atanan kişilerdir.

Milli eğitim sisteminde ciddi bir sayısal ağırlığa sahip diğer bir istihdam biçimi ücretli öğretmenliktir. Ücretli öğretmenler, öğretmen sayısının yetersiz olması halinde “Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararı”nın 9. maddesi kapsamında görevlendirilen kişilerdir. 11350 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile 01.07.2006 tarihinden itibaren yürürlüğe giren söz konusu kararda, öğretmen sayısının yetersiz olması halinde, yüksek öğretim mezunu olan kişilerden ders ücreti karşılığında öğretmen görevlendirilebileceği belirtilmiştir. Bu öğretmenler girdikleri ders saati oranında ücret almaktadırlar.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen istihdamı biçimlerinden biri de asker öğretmenliktir. 06.07.2005 tarihli 25867 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren “Askerlik Yükümlülüğünü Milli Eğitim Bakanlığı Emrinde Öğretmen Olarak Yerine Getirecekler Hakkında Yönetmelik’in 8. maddesine göre, 1076 sayılı Kanuna göre yedek subay aday adayı olup, askerlik şubelerince test ve mülakat merkezlerine sevk edilenlerden, Türk Silahlı Kuvvetleri’nde gereksinim

fazlası oldukları için Millî Eğitim Bakanlığı emrine verilmesi uygun görülenlerin seçimleri Genelkurmay Başkanlığı tarafından yapılacaktır.

Öğretmenlerin farklı istihdam biçimleri konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bayram'ın (2009) öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve bu durumun yarattığı sorunları, sözleşmeli ve ücretli olarak istihdam edilen öğretmenlerin görüşleri yoluyla çözümlendiği araştırmasının sonuçlarına göre, sözleşmeli ve ücretli öğretmenler istihdam biçimlerinden dolayı bir dizi sorun yaşamaktadırlar. Araştırmaya göre, en önemli sorun iş güvencesi ve özlük haklarının yetersizliği olup istihdam biçimi, ücretli öğretmenleri sözleşmeli öğretmenlere göre daha olumsuz yönde etkilemektedir.

Çolak Ölmez (2009), Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan sözleşmeli öğretmenlerin ve okul müdürlerinin, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının sözleşmeli öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini çözümlenmeyi amaçladığı araştırmasında, sözleşmeli öğretmenler ile ilgili yapılacak resmi işlemlerde bir ölçünün olmayışı dolayısıyla ilçeler arasında farklı uygulamalar bulunduğu, sözleşmeli çalışanların iş arkadaşları tarafından kabullenilme sorunları yaşadıkları, sözleşmeli öğretmenlere geçici personel gözüyle bakıldığı ve sözleşmeli öğretmenlerin öğrenciler ve veliler ile ilişkilerinin istihdam biçimlerinden olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Karadeniz ve Demir'in (2010) sözleşmeli öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlik uygulaması nedeniyle karşılaştıkları olayları saptayarak, yaşanan olayların sözleşmeli öğretmenler üzerinde neden olduğu etkileri sözleşmeli öğretmenlerin görüşleri üzerinden belirlemeyi hedefledikleri araştırmalarının bulgularına göre, sözleşmeli öğretmenlerin, isteğe bağlı tayin haklarının olmaması, asker öğretmen olarak görevlendirilmemeleri, yönetici olamamaları, kıdem ve derece alamamaları, sağlık güvencesini 90 iş günü çalışmaksızın elde edememeleri, çalıştıkları okuldan hastalık nedeniyle sevk alamayıp mesafe ne olursa olsun bağlı oldukları millî eğitim müdürlüklerinden sevk alabilmeleri, sözleşmeli sınıf öğretmenlerinin İLKSAN üyesi olamamaları, sözleşmeli öğretmenlerin ek ders ücretlerinden SSK kesintisi yapılması, dil tazminatından yararlanamamaları, çocuk ve eş yardımı alamamaları, öğrenim durumundan özre bağlı tayin isteyememeleri gibi bir dizi olumsuzluğu yaşadıkları saptanmıştır. Araştırma sonucuna göre,

sözleşmeli öğretmenlerle kadrolu öğretmenler arasında özlük haklarından kaynaklanan farklılıklar, sözleşmeli öğretmenlerin iş güdülenmelerini ve doyumlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Savgun Doğruöz'ün (2009) ilköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini okullarına, mesleklerine, çalışma arkadaşlarına ve öğretim işlerine bağlılıklarına göre karşılaştırdığı ve kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin bu boyutlardaki örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine, kıdemlerine, medeni durumlarına, branşlarına ve öğrenim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmayı hedeflediği araştırmasının sonuçlarına göre, ilköğretim okullarında görev yapan kadrolu öğretmenler ile sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında farklılık bulunmaktadır. Kadrolu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri sözleşmeli öğretmenlerinkine göre yüksektir. Ancak, öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyi kadrolu öğretmenlerde sözleşmeli öğretmenlere göre daha düşük çıkmıştır.

Ankara ilinin farklı merkez ilçelerinde 2011-2012 öğretim yılında, devlet genel ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlı olan bu araştırmanın amacı, Türkiye'de 1980 sonrası dönemde eğitim alanında meydana gelen değişiklikler bağlamında, öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları konusunu ele almak ve tartışmaktır.

Öğretmenlerde Maaş

Öğretmen maaşlarının karşılaştırılması, hem eğitime ayrılan bütçenin genellikle kamu harcamalarının en büyük payı oluşturması hem de öğretmenleri mesleğe çeken ya da meslekte kalmalarını sağlayan şartlardan biri olmasından ötürü önemlidir. Özellikle gelişen teknoloji ve buna bağlı olarak artan ve değişen öğretmen rolleri, öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin sayısını artırmış, bu da maaş ve çalışma koşulları gibi iki önemli faktörün öğretmen adaylarının meslek seçimlerinde daha etkili rol oynamasına neden olmuştur (Eurydice, 2012b). Öğretmen yıllık maaş oranları çalışılan okulun seviyesi ve öğretmenin deneyimine bağlı olarak birçok OECD ülkesinde artış göstermektedir (Oecd, 2012, s. 457). Bir başka ifadeyle, aynı seviyedeki bir okulda çalışan öğretmenlerden daha tecrübeli olan daha yüksek maaş almakta ve aynı tecrübeye sahip bir lise öğretmeni ortaokul

öğretmeninden, bir ortaokul öğretmeni ise ilkokul öğretmeninden fazla maaş almaktadır. Buna istisna olarak, Arjantin ve İsrail’de okul seviyesi arttıkça maaşlar düşmektedir. Ayrıca, Avustralya, Kanada, Kore ve Türkiye’de ise okul seviyesi arttıkça maaşlardaki yükselmenin oranı yüzde beşi aşmamaktadır. Öğretmen maaşını belirleyen diğer etmenler ise hizmet içi eğitim, öğrenci başarısı, öğretmenin aldığı ek sorumluluklar, özel eğitim, ders dışı etkinliklere katılım ve coğrafi konum gibi unsurlardır (Eurydice, 2012b). Öğretmen maaşlarını karşılaştırırken ülke ekonomik şartları arasındaki farklılıkları göz önünde bulundurmamak mecburidir. Bundan hareketle, uluslararası kıyaslamalarda, öğretmen maaşları satın alma gücü paritesi (purchasing power parity) dönüştürülmektedir.

Ülkemizde Öğretmenlerle İlgili Ödül ve Ceza Uygulamalarını İçeren Mevcut Yasal Yapı

Ülkemizde öğretmenler için uygulanan ödül ve cezalar 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ve 4357 sayılı İlkokul öğretmenlerinin işledikleri disiplin suçlarının mahiyeti ve derecesi Kanunu ile düzenlenmiştir. Kanun; ödüller kapsamında başarı ve üstün başarıyı değerlendirmektedir. Cezalar ise genelde davranış biçimlerine, görevin yapılış şekline ve ideolojik, siyasi değerlendirmelere göre öngörülmektedir.

Mevcut yasal düzenlemeler incelediğimizde özellikle, ödüllendirme konusunun sadece başarı odaklı olduğu, motivasyon konusunda ise öğretmen motivasyonunu arttırmaya yönelik düzenlemeler olmadığı görülmektedir.

Çünkü; 3.3.1 ile 3.3.5 arasında incelenmiş olan kendini geliştirme, tayin terfi, görevlendirme, parasal konular, ödül/ceza ve çevresel faktörler, motivasyon boyutlarından sadece “3.3.5 ödül ceza sistemleri” boyutu ile ilgili ayrıntılı yasal düzenlemeler dikkati çekmektedir.

Bununla birlikte MEB’in 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ve 4357 sayılı İlkokul öğretmenleri işledikleri disiplin suçları Kanunu yönetmeliklerinde düzenlenmiş olan tayin terfi, görevlendirme, parasal konular gibi konular sadece çalışma ortamını şekillendirmeye yönelik olup, öğretmen motivasyonuna yönelik olmadığı değerlendirilmektedir.

Öğretmen motivasyonunda ödüllendirilen öğretmenin çevresi tarafından yürekten tebrik edilmesi ve yaptığı çalışmayı kendileri ile paylaşmalarını istemeleri oldukça önemlidir. Aslında yukarıda ödüllendirilmenin yapılması, çalışanlara önem verilmesi, fikirlerine saygı duyulması, karar alınmaya katılmalarının sağlanması bir lütuf değil aksine kurum kalite standartlarının gereğidir.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği “Madde 60 İlköğretim kurumu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir.”

Ayrıca MEB Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabının 17. sayfasında tam katılım başlığı altında şöyle denilmektedir.

“Çalışanların tam katılımı üst yönetimin yaklaşımı ile doğrudan ilgilidir. Üst yönetimle birlikte kurumda görevli ilk amirlerin de çalışanlara rehberlik etmeleri, iletişimi güçlendirip, yüksek moral sağlamaları, grup çalışmalarını ve öneri sistemini desteklemeleri ve en önemlisi takım bilincinin oluşmasını ve paylaşımı sağlamaları büyük önem taşımaktadır”.

Öğretmenlerde Ödüllendirme

Kelime anlamı olarak ödül;

- ❖ “Bir başarı karşılığında verilen armağan, mükâfat” Büyük Türkçe Sözlük, TDK
- ❖ “İyi bir çalışma, üstün başarı gösteren öğrenci öğretmen ve yöneticilere verilen armağan” Eğitim Terimleri Sözlüğü Oğuzkan(1981)
- ❖ “İş görenin işini beklenenden daha iyi yapmasına karşılık olarak ona ödenen özendiricilerdir. Özendirici kavramının kapsamına; iş görene haz vermek, iş görenin bir gereksinimini karşılamak, bir beklentisini doyumak için örgütçe verilebilecek her türlü maddi ve manevi ödemeler girmektedir. Başaran (1996).
- ❖ “Çalışanların ekonomi sağlayıcı ve geliştirici buluş ve önerilerinin, özel başarılarının ve üstün hizmetlerinin somut bir biçimde değerlendirilmesidir. Değerlendirme sonucu verilebilecek ödüller, parasal ya da soyut olabilir. Tutum (1979)

- ❖ “Ödüllendirme (mükafat), üstün başarının, örnek davranışların, düzeltici ve iyileştirici tavsiyelerin maddi bir biçimde değerlendirilmesidir.” MEB “Yöneticilerin El Kitabı” (1990)
- ❖ “Ödül yönetimi, bir örgütün ihtiyaç duyduğu kişileri hizmete alarak ve o kuruluştaki kalmasını sağlayarak aynı zamanda da bu kişilerin motivasyonunu ve çabalarını artırarak örgütün hedeflerine ulaşmasına yardımcı olan stratejileri, politikaları ve sistemleri geliştirme ve uygulamaya koyma sürecidir.” Canman (1995)
- ❖ “Ödül; ne bir armağan ne de bir rüşvettir” Başaran (2000).

Çalışanlar Niçin Ödüllendirilmelidir: Çalışanlar kalpsiz bir makine topluluğu değildir. İnsanlar ne kadar nitelikliyse, beklentileri de kadar yüksektir ve sadece ücretleriyle değil, çalışma ortamının duygusal havasıyla da ilgilenirler. İnsanlar üstleri tarafından takdir edilmezlerse, kendilerini fark ettirmeye karar verebilirler. Deneyimli insanlar çekip gittiğinde, kurumun onlardan alacağı semereler uçar gider. İşinin ilk günlerinde çoğu insan motive olmuştur. Zaman geçtikçe işyerindeki şartlar onların coşkularını yitirmelerine sebep olur. Okulun eğitsel kalitesinin artmasında işe koşulan uygulamalardan birisi de, öğretmenlerin mesleki etkinliklerdeki performanslarının artırılmasıdır (Cemaloğlu, 2001).

Ödüllendirme Beklentisi ve Ödül Adaleti: Motivasyon teorisine katkıda bulunan yönetim uzmanı Victor H. Vroom, 1964 yılında Çalışma ve Motivasyon (WorkandMotivation) adlı eserinde motivasyonun çalışanların işle ilgili beklentilerine bağlı bulunduğunu belirtmiştir. Vroom’unmotivasyon konusundaki yaklaşımının temeli ödüllendirme beklentisine dayalıdır. Birey göstereceği çabanın takdir edilmesi ve ödüllendirme beklentisi içerisindedir. Eğer organizasyonda takdir ödüllendirme ile ilgili ilkeler ve politikalar önceden belirlenmiş ise bu çalışanlar üzerinde motive edici etki gösterecektir (Vroom, 1964-1995:134). Vroom’un beklentiler teorisi, daha sonra Lyman W Porter ve Edward E. Lawler tarafından daha farklı şekilde ele alınmış ve yorumlanmıştır. Bu iki yönetim uzmanı ödüllendirme beklentisi dışında “ödüllendirme adaletli olup olmayacağı beklentisinin de önem taşıdığı ifade etmişlerdir (Dinçer, 1996:134). Ödül adaleti konusunu ele alan yönetim

uzmanlarından bir diğeri de John Stacy Adam' dir. Adam da, organizasyonda uygulanan ödüllendirme sisteminin adaletli olması gerektiğini vurgulamıştır. Adam'a göre bir çalışanın emeği konusunda aldığı değer ile başka bir çalışanın aynı ölçüde koyduğu emeği karşısında aldığı değer birbirine eşit olmalıdır (Bouee, 1993: 450).

Yönetim Tarzlarına Göre Ödül ve Cezanın Yönetimdeki Yeri: Ödüllendirme kavramı her ne kadar çalışanları ilgilendiriyor gibi görünse de yöneticiler açısından da oldukça önemlidir. Tablo 5, Özgür (2011) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda belirlenen yönetim tarzlarını göstermektedir.

Tablo 5: Yönetim Tarzları

YÖNETİM TARZLARI					
TÜRÜ		ODAĞI	ARACI	AMACI	
GELENEKSEL YÖNETİM		Otoriter Yönetici	Disiplin sağlamak	Ceza	Sistemi sürdürmek
		İnsancıl Yönetici	Verimi artırmak	Ödül	Üretimi çoğaltmak
		İlgisiz Yönetici	-	-	-
LİDER YÖNETİMİ	KLASİK LİDER YÖNETİMİ	Acil Durum Lideri	Düzen kurmak	İnisiyatif	Sistem kurmak
		Devrim Lideri	Yenilik yapmak	Karşıtlık	Sistemi değiştirmek
		Olağan Durum Lideri	İsteklendirmek (Motivasyon)	Teşvik	Üretimi çoğaltmak
	BİLGE LİDER YÖNETİMİ	Bilge Lider	Liderler yetiştirmek	Güvenilirlik	Sistemi dönüştürmek

Kaynak: Özgür, Bünyamin, “Yönetim Tarzları ve Etkileri”, Maliye Dergisi, s: 161 (2011), s. 217.

Tablo incelendiğinde, gerek geleneksel yönetim anlayışında gerekse lider yönetimi anlayışında, üretimi ve verimi arttırmak için motivasyon ve ödüle vurgu yapılmaktadır. Eğitim sisteminin öğretmenden temel beklentisinin “üretimi çoğaltmak” olduğu kabul edilirse, ödül ve teşvik bu amaç için uygun araçlar olarak kullanılmalıdır.

Motivasyon Kaynakları Konusunda Yönetici ve Çalışanların Bakışı: Çalışanları motive eden faktörlerle ilgili yapılan bir araştırma sonucu yöneticiler ve çalışanların bakışa açılarının birbirinden ne kadar farklı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 6: Yönetici ve Çalışanların Bakış Açısı

Yöneticilerin İstekleri Düşüncelerinin Sıralaması	Çalışanların Konusundaki Sıralaması	Motivasyon Kaynağı	Çalışanların Gerçekte İsteklerinin Sıralaması
1		İş Güvenliği	5
2		Terfi ve İlerleme	4
3		İyi Çalışma Şartları	6
4		İşi İlgi Çekici Bulmaları	7
5		Anlayışlı Bir Disiplin	1
6		Çalışanlara Vefa	10
7		Yapılan İşlevin Hakkıyla Takdir Görmesi	8
8		Şahsi Problemlerinde Onlara Yardım Edilmesi	2
9		Olan Bitenlere Dahil Edildiği Hissi	9

Tablo’6 da yöneticilerin motivasyona bakış açısı kapsamında; iş güvenliği, terfi ve ilerleme, çalışanlara vefa olarak öncelikli olarak yer alırken, çalışanlara göre ise bu sıralama; olana bitene dahil edilme, yapılan işlevin hakkıyla takdir görmesi, işi ilgi çekici bulmaları, iyi çalışma şartları, şahsi problemlerinde onlara yardım

edilmesi ve anlayışlı bir disiplin şeklinde sıralanmıştır. Bir başka ifade ile, yönetici ve çalışanların öncelikleri birbirlerinden tamamen farklıdır.

Öğretmenlerin motivasyonu kapsamında önemli olan faktörler açısından, yöneticilerle öğretmenler arasında önem ve öncelik farklılıklarının olabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 7: Çalışanların İsteklerine Bakış Açısı (Kurt Hanks) Araştırma sonuçları Öncelik Sırasına Göre Listeler

Yöneticilere göre çalışan motivasyonunu sağlayan ilk üç etken	Çalışanlara göre motive edici ilk üç etken
1- İyi ücret 2- İş Güvenliği 3- Terfi ve İlerleme	1- İşi ilgi çekici bulmaları 2- Yapılan işin hakkıyla takdir görmesi 3- Olan bitenlere dahil edildiği hissi

Bu sonuçlardan hareketle çalışan motivasyonunun da takdir edilmenin ön sıralarda olduğunu görebiliriz. Öğretmenleri de takdir etmede en önemli aracın adil bir ödüllendirme sistem olduğunu düşünüyoruz (Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 2013:302-304).

Nitekim yapılan araştırmalarda öğretmenlerin ödüllendirilmesine yönelik olarak “ÖN-KAS” öğretmen ödül sistemi önerilmektedir.

“ ÖN KAS” Öğretmen Ödül Sistemi

ÖNKAS (Ölçülebilir, Nesnel, Kesin, Açık, Somut) ödüllendirme sistemi, öğretmenlere uygulanan ödül ve ceza uygulamaları, ödülün çalışma hayatındaki veri ve ödüllendirmenin önemi üzerine durulmuştur. Öğretmenler için objektif bir ödüllendirme sistemi oluşturulmasını temele alan sistemin ismi anahtar kelimelerin ilk harflerinden oluşturulmuştur.

ÖN KAS ödül sistemi;

- ❖ Ödüllendirilecek davranış herkes tarafından kabul edilir nitelikte “nesnel” olmalı.
- ❖ Ödüller, kanun ve yönetmeliklerle kesin bir şekilde belirtilmeli.
- ❖ Ödüllendirilecek davranışlar, da kanun ve yönetmeliklerde açık bir şekilde belirtilmelidir (Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 2013:302-302).

“ÖN KAS” ödüllendirme sistemi öğretmenler için ödüller aşağıda önermektedir.

- ❖ Başarı Belgesi
- ❖ Teşekkür Belgesi
- ❖ Takdir Belgesi
- ❖ Onur Belgesi
- ❖ Maaş ödülü
- ❖ Yurt içi ve yurt dışı tatil
- ❖ Kademe ilerlemesi
- ❖ Kariyer basamaklarında ilerleme olabilir.

Ödüllendirme adaleti sağlanmadığı sürece ödülün ne olduğu çok önemli değildir. Öncelikle ödüllendirme sisteminde adalet sağlanmalıdır (Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 2013:302-302).

Sonuç olarak; eğitim kalitesinin artması öğretmen motivasyonuna bağlıdır. Öğretmenlerin motivasyonlarının artırılabilmesi için ölçülebilir, nesnel, kesin, açık, somut (ÖN KAS) ödüllendirme sistemi oluşturulmalıdır.

Bu ana kadar yapılan literatür araştırmasına dayalı olarak Öğretmen Motivasyonu Üzerinde Doğrudan etkili olduğu değerlendirilen boyutlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Öğretmen Motivasyonunun Doğrudan Etkileri

ÖĞRETMEN MOTİVASYONU
Maaş
Tayin
Terfi
Ödüllendirme
Ön Kas Ödül Sistemi

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
UYGULAMA
EĞİTİMDE DÖNÜŞÜMÜN ÖĞRETMEN MOTİVASYONU ÜZERİNDEKİ
ETKİLERİ: MERSİN İLİNDE BİR UYGULAMA

4.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı Türkiye’de yaşanan “Eğitimde Dönüşüm Faaliyetlerinin İlkokul Öğretmenlerinin Motivasyonları Üzerindeki Etkilerini” belirlemektir.

Öğretmen motivasyonu; eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki öğretmen motivasyonu ile eğitim-öğretim sisteminin yapısal unsurları arasında da doğrudan bir ilişki ve etkileşim vardır.

4.2. Araştırmanın Yöntemi

Eğitim-öğretimdeki dönüşüm faaliyetlerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkilerini belirleyebilmek için öncelikle söz konusu dönüşüm çabalarının tarihçesi incelenmiştir. Motivasyon ve eğitimde öğretmen motivasyonu gibi konuları kapsayan literatür araştırması yapılarak, yapısal dönüşüm çalışmalarının öğretmen motivasyonunu hangi boyutlarda etkilediğinin belirlenmesine çalışılmıştır.

Belirlenen “etkileme” boyutlarına ilişkin olan öğretmenlerin görüş ve önerilerinin belirlenebilmesi amacıyla da öğretmenlerden, veri toplamak üzere yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır.

Bu yöntem seçilmesindeki başlıca neden öğretmenlerin konu hakkındaki değerlendirmelerini daha geniş bir perspektifte yansıtabilmelerine imkân sağlamaktır.

4.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemi; Mersin ili Akdeniz ve Yenişehir ilçeleri dahilinde, her ilçeden 2 ilkokul olmak üzere, toplam 4 ilkokulda görevli 73 öğretmenden

oluşmaktadır. Görüşme yapmak için yaklaşık 120 öğretmenle temasa geçilmiş ancak öğretmenlerin pek çoğu araştırma sorularını gördükten sonra, olumsuz yanıt verebileceklerini, uygulanan sistemin olumlu tarafının olmayıp aksine olumsuzluklarla dolu olduğunu söyleyerek araştırmaya katılmak istememişlerdir.

Mersin ilinde; Akdeniz İlçesinde 132 kurum 3999 öğretmen, Yenişehir İlçesinde 77 kurum 2635 öğretmen olmak üzere, toplam 21.805 öğretmen 1028 kurum bulunmaktadır.

Örnekleme yer alan okullar ve öğretmenler tesadüfi örneklem yoluyla belirlenmiştir.

Araştırmaya konu olan kütle homojen olduğundan örneklem büyüklüğü $n > 30$ ana kütle temsil etme yeteneğine sahiptir.

4.4. Görüşme Sorularının Belirlenmesi

Araştırmada motivasyon boyutları özellikle sorgulanmamış, bu boyutların cevaplardan çıkarılması hedeflenmiştir. Bir başka ifade ile eğitim uygulamalarındaki değişimlerin öğretmen motivasyonuna hangi boyutlar kapsamında etki ettiğinin keşfedilmesini amaçlamıştır. Bu nedenle görüşme soruları genel tutulmuştur. Böylece aşağıdaki beş temel soru belirlenmiştir.

- ❖ Eğitimdeki dönüşüm çabalarının sizce olumlu yönleri nelerdir?
- ❖ Eğitimdeki dönüşüm çabalarının sizce olumsuz yönleri nelerdir?
- ❖ 4+4+4 sonucu okul yaşının düşürülmesi bir öğretmen olarak sizi nasıl etkilemiştir?
- ❖ Eğitimde dönüşüm çabaları bir öğretmen olarak motivasyonunuzu hangi alanlarda olumlu etkilemiştir?
- ❖ Eğitimde dönüşüm çabaları bir öğretmen olarak motivasyonunuzu hangi alanlarda olumsuz etkilemiştir?

4.5. Öğretmenlerle Görüşmeler Yapılması

Her ilçeden iki okul belirlenerek bu okulların idarelerinden randevu alınmış ve yöneticilerine yapılacak araştırma ve görüşmede sorulacak sorular hakkında bilgi

verilmiştir. Daha sonra, bu okulların müdürlerinden onay alındıktan sonra, öğretmenler araştırma hakkında bilgilendirilmiştir.

Öğretmenler odasında toplanan öğretmenlere, araştırmanın içeriği ve sorulacak sorular hakkında bilgi verilmiş, daha sonra her öğretmenle en az 15 en fazla 30'dakika olmak üzere bire bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sonucunda öğretmenlerin bireysel olarak sorulara cevap vermesi sağlanmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin bu çalışmanın oluşumundan ve "Eğitim'de Öğretmen Motivasyonu" alanında sorunlarına değinildiği için memnun kaldıkları ve böyle bir çalışmanın sonuçlarının ilerde mesleki olarak iyileştirmelere sebep olabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler bire bir yapılan görüşmelerde, bireysel olarak düşüncelerini belirterek eğitimde dönüşüm çabalarının yanlışlarına ve doğrularına ilişkin görüşlerini belirtecek şekilde cevaplar vermişlerdir. Görüşmeler sonucunda alınan cevaplarda belirlenen ve öne çıkan konular ayrı ayrı kodlanmış ve her kodun yüzde analizleri yapılmıştır. Bu analizlere dayalı olarak, kodlanmış ilişkili cevapların belli kategoriler altında toplanıp toplanamayacağı değerlendirilmiş ve uygun cevaplar uygun kategoriler altında toplanarak yorumlanmıştır.

4.6. Bulgular

Görüşmeler yoluyla toplanan verilerin analizinde, soru kâğıdında olmamasına rağmen, görüşmelerde ortaya çıkan bazı temel bulgular olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğunun üzerinde durduğu üç ana konu, genel bulgular olarak aşağıda açıklanmıştır.

- ❖ **Küçük Yaş Sorunu:** Araştırmanın sonucunda bulgular bölümünde yapılan görüşmelere göre değerlendirildiğinde, "Eğitimde Dönüşümün Öğretmen Motivasyonu Üzerine Etkileri", 4+4+4 eğitim sistemiyle öğretmenler öğrenciler arasında oluşan yaş farkından ötürü, öğretmede zorluk çektiklerini küçük yaştaki çocukların el kaslarının gelişmemiş olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrenme ve öğretme güçlüğüne, alınan 4+4+4 kararının ne kadar ciddi sorunlar yarattığının bir göstergesi olduğuna dikkat çekilmiştir. Küçük yaş sorunu ile bağlantılı olarak, çocuğun o yaşta hala öz bakımını gideremediği

ve sürekli oyun oynama isteğinin olması da, öğretim ve eğitim ortamında diğer ciddi sorunlar olarak öğretmenlerin karşısına çıkmaktadır. Öğretmenler görüşmelerde, okulda dadılık yapmak durumunda kaldıklarını ve bu nedenle çok daha fazla efor sarf etmek zorunda kaldıklarını vurgulamışlardır.

- ❖ **Norm Fazlası Öğretmen Sorunu:** Araştırmada ayrıca 4+4+4 eğitim sistemiyle norm fazlası öğretmen sorunu da ortaya çıkmıştır. 4+4+4 eğitim sistemi öğretmenlerin istemedikleri halde başka okullara tayinlerinin çıkarılmasına, sebebiyet vermiştir. MEB, norm fazlası öğretmen sorununu, gidermek için yapmış olduğu bazı çalışmalar da yeterli gelmemiştir. “Milli Eğitim Bakanlığı” 4+4+4 eğitim sisteminde okullara öğretmen dağılımı yaparken, sistemin kopukluklarından dolayı ve tam olarak oluşturulmamış bir sistemi hayata geçirdikleri için öğretmenlerin bu sistemden çok zorlanarak eğitim vermeye çalıştıklarını da görüşmeler sırasında belirtmişlerdir.
- ❖ **Yaşam Standartlarının Yükseltilmesi:** Öğretmenlerin motivasyonunu arttıracak ve öğretmenlerin yaşam standartlarını yükseltecek çalışmaların yeterli gelmediğini %40 oranında yapılan görüşmeler neticesinde ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin %45’i ödüllendirmelerde adaletli ödüllendirme sistemi uygulaması ve öğretmenlerin hak ettiği şekilde vermiş olduğu emeğin göz önünde bulundurularak uygulamanın yapılmasını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin %50’si tayin, tefi ve maaş gibi konularda sıkıntılı olduklarını ve öğretmenlik mesleğine başlamadan önce eğitimini aldıkları öğretmenlik mesleğinin aşamalarından bahsedip, şu anki almış oldukları maaşın vermiş oldukları emeğe değmediğini ve maaş konusunda mutlaka iyileştirmelerin yapılması gerektiğine de değinmişlerdir.

4.6.1. Dönüşüm Çabalarının Olumlu Etkileri

Araştırmanın ana bulguları, eğitimde dönüşüm girişimlerinin öğretmen motivasyonu üzerindeki “Olumlu Etkileri” ve “Olumsuz Etkileri” olmak üzere, iki ana tema çerçevesinde gruplandırılmıştır. Görüşmelerde, dönüşüm çabalarının eğitim üzerindeki olumlu etkilerine yönelik kodlanmış cevapların dağılımı Tablo 9’de görülmektedir.

Tablo 9: ANA TEMA 1: Eğitimde Dönüşümün Olumlu Etkileri

(Görüşmenin Temel Sorusu: Eğitimde dönüşüm çabalarının sizce olumlu yönleri nelerdir?)

Cevap Kod No	Kodun Açıklaması	Frekans	Yüzde
K ₁	Yoktur	18	24,65
K ₂	Belli Yaş Gruplarının Aynı Okulda Olması	26	35,62
K ₃	İngilizce Eğitiminin 2.Sınıftan Başlatılması	5	6,85
K ₄	Sınıf Mevcudunun Düşmesi	5	6,85
K ₅	Teknolojinin Kullanımının Artması	9	12,33
K ₆	Zorunlu Eğitimin 12 Yıl Olması	3	4,11
K ₇	Zamanla Olumlu Özelliklerini Görebiliriz	3	4,11
K ₈	El Yazısı Kullanımının Artması	2	2,74
K ₉	Öğrencinin Daha Fazla Sosyalleşmesini Sağlıyor	2	2,74

Bu sonuçlara göre eğitimde dönüşüm çabalarının en önemli olumlu etkisinin belirli yaş guruplarının aynı okulda bir araya gelmesi olduğu görülmektedir. Katılımcıların K2 belli yaş gruplarının aynı okulda olması ile kodlanan cevapları yaklaşık %35,62 (26 öğretmen) ile en yüksek cevap grubunu oluşturmaktadır.

Dikkat çekici bir başka sonuç ise, katılımcıların %24,65'inin (18 öğretmen) dönüşüm çabalarının herhangi bir olumlu etkisinin olmadığını beyan etmesidir (K1 kodlu cevap). Görüşmeler sırasında, bu “olumsuzluk” cevabını veren öğretmenlere gerekçeleri sorulduğunda alınan başlıca cevaplar ise şunlardır:

- sisteme yeterince hazırlık yapılmadan geçildiği için ortaya çıkan alt yapı eksiklikleri;
- derslere girecek yeterince öğretmen bulunmaması,
- fiziki mekân yetersizlikleri,

- öğrencilerin erken yaşta okula başlamaları nedeni ile velilerin öğrencileri için sürekli okulda bulunarak okul düzenini bozmaları (60-66 ay arası öğrencilerin velilerinin devamlı çocukları ile birlikte okula gelip gitmeleri, sınıfta çocuklarla birlikte oturmayı istemeleri veya sınıfın kapısının önünde devamlı beklemeleri okul düzenini bozmaktadır)

- kademeli geçiş olmasıyla birlikte bürokrasinin artması,
- özellikle ikili eğitim yapan okullarda mesai saatlerinin çok uzaması,
- öğretmenlerin alan değiştirmek zorunda kalması,

Yapılan analiz sonuçlarına göre, eğitimde dönüşüm çabalarının başlıca olumlu etkisinin, belli yaş gruplarının aynı okulda olması olarak bulunmuştur. Verilen cevaplardan (K2) 26'sı belli yaş gruplarının aynı okulda olmasını olumlu özelliklerden biri olarak görülmüyor. (% 35,62) 4+4+4 eğitim sistemi öğrencilerin kendi yaş grupları içerisinde olmaları okulların kesintili olması sebebi ile öğrencilerin yeteneklerine göre, istedikleri ortaokullara geçme imkânı bulmaları. Öğrenciler okul seçeceği için okullar arası rekabetin ve kalitenin artması, öğrencilerin ilkökul seviyelerine göre ayrılmalarından sonra fiziki mekânların gelişim dönemlerine uygun hale getirilmesinin sağlanması, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin ayrılmasıyla büyük sınıfların küçük sınıflar üzerindeki baskısının azalması olarak belirtilmiştir.

Farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin sekiz yıl boyunca aynı mekânda okumak zorunda bırakılması, öğrencilerin gelişimi açısından oldukça sakıncalı olmaktadır. Çocukların fizyolojik ve psikolojik gelişimleri açısından binaların ve fiziki mekânların ayrılması, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre farklı okul türü ve alanlarını seçebilecek olmaları olumlu gelişmelerdir. 4+4+4 eğitim sisteminin öğrencilere olumlu katkılarından en çok vurgulananlar öğrencilerin kendi yaş grubu ile aynı okulda öğrenim görmesi, okulların kesintili olması sebebi ile öğrencilerin ilgi alanlarına, yeteneklerine göre okul seçebilecek olması ve fiziki mekânların ve uygulamaların gelişim dönemine uygun hale getirilmiş olmasıdır.

Katılımcının verdiği cevaplardan (K1) 18'i ise dönüşüm çabalarının hiçbir olumlu özelliğinin olmadığını belirterek sistemin yanlışlarla dolu olduğunu belirtmişlerdir. (% 24,65)

Alınan cevapların yoğunlaştığı alanlardan biri de, (K5) kodu (9 öğretmen, yüzde 12.33) ile belirtildiği üzere, eğitimde dönüşüm çabalarının olumlu bir etkisinin, teknoloji kullanımını artırma yönünde etki yaptığının düşünülmesidir. Bu konu daha ayrıntılı sorgulandığında, teknoloji kullanımı olarak genelde “bilgisayar/tablet kullanımı” ve “akıllı tahta” uygulamalarının kastedildiği belirlenmiştir. Ancak öğretmenler, bu kapsamda ayrıca teknolojinin çok fazla kullanılmasının, araştırma çabalarının sadece bilgisayarlardan yararlanmak şeklinde anlaşılması eğiliminin artmakta olduğuna, kitap kullanımının ya da kitaplara dayalı araştırmanın azalabileceğine ve bilgisayara dayalı çabaların özellikle de insanlarda iletişimin kopuklaşmasını yol açmakta olduğuna vurgu yapmışlardır.

Katılımcılardan verilen cevapların (K3) ve (K4) 5’i de, sınıf mevcudunun düşmesini ve İngilizce eğitiminin 2.sınıftan başlatılmasını olumlu olduğunu belirterek artık İngilizce dili dünyada kullanılan geçerli diller arasında yer aldığı için çocukların temelden eğitim almasının ileriye dönük olumlu olacağını belirterek olumlu bulunmuştur (%6,85).

Katılımcıların % 4,11’i ise dönüşüm çabalarının olumlu özelliklerini görmek için henüz erken olduğunu ve bunun için zamana ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların (K6) ve (K7) 3’ü eğitimde dönüşüm çabalarıyla zorunlu eğitimin 12 yıl olmasını olumlu özellik olarak belirtmiştir. Katılımcıların (K8) ve (K9) 2’si eğitimde dönüşüm çabalarının verilen diğer olumlu cevapları ise öğrencinin daha fazla sosyalleşmesini sağlaması ve el yazısı kullanımının artmasıdır (%2,74).

Öğretmenlerin, görüşmelerde “Eğitimde Dönüşümün Olumlu Etkileri” ana teması kapsamında verdikleri Tablo 9’da kodlanmış cevaplarından hareketle, olumlu etkilerin Tablo 10’da görüldüğü üzere, üç ana kategoride toplanabileceği değerlendirilmektedir.

Tablo 10: Kod-Kategori-Ana Tema Bağıntısı (Olumlu Etki İçin)

KATEGORİ	KOD	KODUN AÇIKLAMASI	FREKANS	YÜZDE
Kategori 1: YAŞ	K2	Belli yaş gruplarının aynı okulda olması	26	35.62
	K4	Sınıf mevcudunun düşmesi	5	6.85
	K9	Öğrencinin daha fazla sosyalleşmesi	2	2.74
TOPLAM			33	45.21
Kategori 2: “Olumlu Etkisi Yok”	K1	Olumlu etkisi yoktur	18	24.65
	K7	Zamanla olumlu etkilerini görebiliriz	3	4.11
TOPLAM			21	28.76
Kategori 3: “Eğitimin Etkinliği”	K3	İngilizce eğitimin 2.sınıftan başlaması	5	6.85
	K5	Teknoloji kullanımının artması	9	12.33
	K6	Zorunlu eğitimin 12 yıl olması	3	4.11
	K8	El yazısı kullanımının artması	2	2.74
TOPLAM			19	26.03

Tablo 10’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin eğitimde dönüşümün olumlu etkileri kapsamında verdikleri cevapların yüzde 45.21 ile en yoğun toplandığı kategori, bu dönüşüm girişimlerinin öğrencinin yaşına ile ilgili etkileri üzerine olmaktadır. Bunu, yüzde 28.76 ile “olumlu etkisinin olmadığı” düşüncesi takip etmektedir. Cevapların yoğunlaştığı üçüncü kategori ise yüzde 26.03 ile eğitimin etkinliğine ilişkin hususlar olmaktadır.

Görüşmelerde katılımcılara sorulan ikinci ana tema sorusu ise, katılımcılardan eğitimde dönüşüm çabalarının olumsuz etkilerinin neler olduğu hakkındaki görüşlerini belirtmeleri olmuştur. Bu kapsamdaki bulgular takip eden bölümde açıklanmıştır.

4.6.2. Dönüşüm Çabalarının Olumsuz Etkileri

Görüşmelerde katılımcılara sorulan ikinci ana soru, eğitimdeki dönüşüm çabalarının öğretmen motivasyonu üzerindeki olumsuz etkilerinin neler olduğudur. Katılımcıların bu kapsamda verdikleri cevaplarda belirttikleri öne çıkan konuların kodları ve bu kodlara göre cevapların dağılımı Tablo 11’de görülmektedir.

Tablo 11: ANA TEMA 2: Eğitimde Dönüşümün Olumsuz Etkileri

(Görüşmenin Temel Sorusu: Eğitimdeki dönüşüm çabalarının sizce olumsuz yönleri nelerdir?)

Cevap Kod No	Kodun Açıklaması	Frekans	Yüzde
K ₁₀	Küçük Yaşta Okula Başlanması	23	31,50
K ₁₁	Sisteme Hızlı Geçilmesi, Alt Yapısının Olmaması	15	20,55
K ₁₂	Sistemin Kısa Sürelerle ve Çok Sık Değişmesi	13	17,81
K ₁₃	Öğrencilerin Uyum Sorunu	10	13,70
K ₁₄	Küçük Yaşta Orta Okula Başlanması	12	16,44

Tablo 11’de öne çıkan en önemli olumsuz etki, (K10, 23 cevap, yüzde 31.50) küçük yaşta okula başlanmasından kaynaklı olumsuz etki olmuştur. Görüşmelerde katılımcılardan bu “küçük yaş etkisi” ni daha ayrıntılı ifade etmeleri istenmiş ve bu etkinin temelde, küçük yaştaki öğrencilerden dolayı öğretmenlerin dersane ve okul içinde daha fazla çaba sarf etmek zorunda kalmaları şeklinde olduğu görülmüştür. Bu etki ayrıca, çocukların küçük yaşlarından dolayı özbakım ihtiyaçlarını gideremedikleri için öğretmenlerin öğrencilerin eğitimi yerine onların özbakım ihtiyaçlarıyla uğraşmaları nedeniyle daha da artmaktadır.

Katılımcıların görüşlerine göre 4+4+4 eğitim sistemi, sadece öğretmenleri değil öğrencileri de olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuz etkiler ise genel olarak şunlardır:

- dördüncü sınıftan sonra öğrencilerin daha çok okul seçeneğiyle karşı karşıya kalması ancak bu konuda yeterli yönlendirmenin yapılamaması sorunu,
- öğrencilerin yatay geçiş haklarının bulunmaması;

- ilkokula başlama yaşının 60-66 ay aralığına düşmesi ve farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim görmesi;
- ders saatlerinin artmasına bağlı olarak daha geç saatlerde okuldan çıkılması,
- yeni başlanan okula ve arkadaşlara uyum sorunları,
- seçmeli dersler nedeniyle branş öğretmenleri tarafından yürütülen rehberlik ve sınıf öğretmenliği programlarında yaşanan aksaklıklar.

Katılımcıların vurguladığı bir diğer konu da çocukların çok küçük yaşta okula başlamalarının onların gelişimini olumsuz etkilemekte olduğudur. Ders saatlerindeki ve branş öğretmen sayılarındaki artıştan dolayı bir sınıf öğretmenin yerine 13 branş öğretmeni ile karşılaşan öğrencilerin uyum dönemi sancılı olmaktadır. Öğrencilerin ders başarılarında, okula devamsızlıklarında ve yeni arkadaşlara uyum konusunda olumsuzluklar yaşanmaktadır.

Okulların ilkokul ve ortaokul olarak ayrılması öğretmenler tarafından olumlu olarak belirtilmekle birlikte, 4+4+4 eğitim sisteminin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerinden en çok vurgulananlar ilkokula başlama yaşının 60-66 ay aralığına düşmesi, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim görmesi ve ders saatlerinin artması sonucu öğrencilerin okuldan daha geç ayrılmaları olmuştur.

Olumsuz etkilere yönelik alınan cevapların ağırlıklı olarak yoğunlaştığı ikinci konunun ise, yüzde 20.55 (K11, 15 cevap) ile daha yeterli altyapı hazırlanmadan yeni uygulamalara hızlı bir şekilde geçilmesi olduğu görülmektedir. Bu cevabı, yüzde 17.81 (K12, 13 cevap) ile sistemin kısa süre aralıkları ile ve çok sık değiştirilmesi takip etmektedir. Bu iki cevap aslında birbirleri ile ilgili olup, eğitimde dönüşüm çabalarının aslında yetersiz hazırlıklarla ve gerekli sistem altyapısı oluşturulmadan yapıldığını göstermektedir.

Tablo 11’de görüldüğü üzere, dönüşüm sonucunda öğrencilerin küçük yaşta ortaokula başlamak zorunda kalmaları (K14, 12 cevap, yüzde 16.44) ve aslında yine küçük yaş sorununa bağlı olarak öğrencilerin okul ortamına uyum sorunu yaşayacak olmaları da (K13, 10 cevap, yüzde 13.70) katılımcılar tarafından olumsuz etkiler olarak belirtilmektedir.

Öğretmenlerin, görüşmelerde “Eğitimde Dönüşümün Olumsuz Etkileri” kapsamında verdikleri ve Tablo 11’de kodlanmış cevaplarından hareketle, olumsuz

etkilerin Tablo 12’da görüldüğü üzere, iki ana kategoride toplanabileceği değerlendirilmektedir.

Tablo 12: Kod-Kategori-Ana Tema Bağlantısı (Olumsuz Etki için)

KATEGORİ	KOD	KODUN AÇIKLAMASI	FREKANS	YÜZDE
Kategori 1: YAŞ	K10	Küçük yaşta okula başlama	23	31.50
	K13	Öğrencilerin uyum sorunu	10	13.70
	K14	Küçük yaşta ortaokula başlaması	12	16.44
TOPLAM			45	61.64
Kategori 2: Sistem Yetersizliği	K11	Sisteme hızlı geçilmesi, altyapısının olmaması	15	20.55
	K12	Sistemin kısa ve çok sık değişmesi	13	17.81
TOPLAM			28	38.36

Bu kategorilerden birincisi, olumlu cevaplar için oluşan küçük yaş sorunu ile aynı şekilde “yaş” kategorisi olup, bu kategori altında üç cevap grubunun (K10, K13 ve K14) yer alabileceği öngörülmektedir. Bu kategorinin, bir başka ifade ile dönüşüm çabalarının olumsuz etkilerinin küçük yaş ile bağlantılı olan bölümünün, toplam olumsuz etkilerin yüzde 61.64’ünü oluşturduğu görülmektedir.

Olumsuz etkiler kapsamındaki ikinci kategori ise, “sistem yetersizliği” olarak tanımlanmıştır. K11 ve K12 kodlu cevapların bu kategori altında toplanabileceği değerlendirilmektedir. Bu kategorinin olumsuz etkiler içindeki payı da toplam 28 cevap ile yüzde 38.36 olarak bulunmuştur.

4.6.3. “4+4+4” Uygulamasına İlişkin Bulgular

Eğitimde yapısal dönüşümün belki de en önemli bölümünü oluşturan 4+4+4 uygulamasının öğretmenler üzerindeki etkilerini anlamak için, görüşmelerde bu konu ayrıca sorgulanmıştır. Katılımcılara, bu dönüşüm sonucu okul yaşının düşürülmesinin kendilerini nasıl ve ne yönde etkilediği genel olarak sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13: ANA TEMA 3: 4+4+4 Okul Yaşının Düşürülmesinin Eğitimde Olumsuz Etkileri (Görüşmenin Sorusu: 4+4+4 sonucu okul yaşının düşürülmesi bir öğretmen olarak sizi nasıl etkilemiştir?)

Cevap Kod No	Kodun Açıklaması	Frekans	Yüzde
K ₁₅	Küçük Yaş ve Yaş Farkından Ötürü Öğrenemiyor	23	31,5
K ₁₆	Daha Fazla Efor Gerekiyor	14	19,18
K ₁₇	Çocukların El Kaslarının Gelişmemiş Olması	12	16,44
K ₁₈	Ana Sınıfına Gitmeden Gelenlerin Olması	8	10,96
K ₁₉	Çocuğun Oyun Oynama İsteği	4	5,48
K ₂₀	Uyum Sorunu	10	13,70

Tablo 13’de görüldüğü gibi, verilen cevapların en önemli kısmı, yüzde 31,50 ile (K15, 23 cevap), öğrencilerin küçük yaş ve yaş farkından ötürü öğrenmekte güçlük çektiğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda, 80-81 aylık öğrenciler ile 60 aylık öğrencilerin bir arada olmasının, eğitim ve öğretimde yaş farkı sorunu yarattığına dikkat çekilmektedir. Aynı ortamdaki öğrenciler arasında oluşan bu yaş farkından dolayı öğretmenlerin zorlandıkları, daha fazla efor sarf ettikleri ve bu durumun da öğretmenlerin ve eğitimin verimini düşürdüğü belirtilmektedir (K16, 14 cevap, yüzde 19,18). Ayrıca katılımcıların 12’si, okula başlama yaşının düşürülmesinden dolayı küçük yaşta okula gelmek zorunda kalan öğrencilerin henüz el ve parmak kaslarının gelişmediğini ve eğitim ortamında bu nedenle zorluk çektiklerini belirtmiştir (K17, yüzde 16,44). Öğrencilerin kendi aralarındaki uyum sorunlarına (K20) dikkat çeken katılımcı sayısı ise 10 kişidir (yüzde 13,7). Katılımcıların 8’i (yüzde 10,96), öğrencilerin daha ana sınıfına gitmeden ilkokula başladıkları için zorluk çektiklerini (K18) belirtmişlerdir. 4+4+4 uygulamasının eğitim üzerindeki olumsuz etkileri kapsamında, küçük yaştaki çocuğun oyun oynama isteğinin de (K19) eğitimin etkinliğini düşürdüğünü belirten cevap sayısı 4’tür (yüzde 5,48).

Öğretmenlerin, görüşmelerde “4+4+4 Sonucu Okul Yaşının Düşürülmesinin Öğretmenler Üzerindeki Olumsuz Etkileri” ana teması kapsamında verdikleri ve

Tablo 13’da kodlanmış cevaplarından hareketle, olumsuz etkilerin Tablo 14’de görüldüğü üzere, üç ana kategoride toplanabileceği değerlendirilmektedir.

Tablo 14: Kod-Kategori-Ana Tema Bağıntısı (4+4+4, Olumsuz Etki)

KATEGORİ	KOD	KODUN AÇIKLAMASI	FREKANS	YÜZDE
Kategori 1: Öğrenme Sorunu	K15	Küçük yaş ve yaş farkından ötürü öğrenme güçlüğü	23	31.05
	K17	Çocukların el kaslarının gelişmemiş olması	12	16.44
TOPLAM			35	47.49
Kategori 2: Öğrencinin Uyumu	K18	Ana Sınıfına Gitmeden Gelenlerin Olması	8	10.96
	K19	Çocuğun Oyun Oynama İsteği	4	5.48
	K20	Uyum sorunu	10	13.70
TOPLAM			22	30.10
Kategori 3: Öğretmenin Yüğü	K16	Daha Fazla Efor Gerekiyor	14	19.18
TOPLAM			14	19.18

Tablo 14’deki ilk kategori, öğrencilerin küçük yaş (K15) ve fiziki yetersizlik (K17) nedenleriyle ortaya çıkan “öğrenme sorunu olarak” tanımlanabilir. Bu kategori, yüzde 47.49 ile en yoğun olumsuz etki alanı olmaktadır. Bunu, yüzde 30.10 ağırlıkla, ikinci kategori olarak tanımlanan “Öğrencinin Uyumu” konusu takip etmektedir. K18, K19 ve K20 kodlu cevapların bu kategori altında toplanabileceği değerlendirilmektedir. Tablo 14’deki üçüncü kategori ise yüzde 19.18 ile Kategori 1 ve 2’den kaynaklandığı değerlendirilen “öğretmenin artan yüğü” olmuştur.

Tablo 15: ANA TEMA 4: Eğitimde Dönüşüm Çabaları Öğretmen Motivasyonuna Olumlu Etkileri (Görüşmenin Sorusu: Eğitimde dönüşüm çabaları bir öğretmen olarak motivasyonunuzu hangi alanlarda olumlu etkilemiştir?)

Cevap Kod No	Kodun Açıklaması	Frekans	Yüzde
K ₂₁	Öğrencinin İsteğinin Artması	6	8,22
K ₂₂	1.Sınıfların Bizleri Anne Gibi Görmesi	2	2,94
K ₂₃	Daha İlgili Olmamızı Sağlaması	2	2,94
K ₂₄	Sınıf Mevcudunun Azalması	12	16,44
K ₂₅	Okulların Ayrılması	2	2,94
K ₂₆	Hiçbir Alanda Olumlu Etkilememiştir	40	54,8
K ₂₇	Teknolojinin Kullanılması	9	12,33

Katılımcılara sorulan bir diğer soru ise eğitimde dönüşüm çabalarının motivasyonları ile ilgilidir. Verilen cevapların yarısından fazlasını (K26) 40'ı hiçbir alanda olumlu etkilememiş olmasıdır. (% 54,8) Bir diğer verilen yoğun cevap ise (K24) 12 ile sınıf mevcudlarının azalması olarak belirtilmiştir. (%16,44) Teknolojinin kullanımının artması da (K27) 9 ile verilen bir diğer yoğun cevaptır. (%12,33) Nadir de olsa diğer verilen cevaplar ise, okulların ayrılması, daha ilgili olmamızı sağlaması, 1.sınıfların bizleri anne gibi görmesidir.

Öğretmenlerin, görüşmelerde “Eğitimde Dönüşüm Çabaları Öğretmen Motivasyonuna Olumlu Etkileri” ana teması kapsamında verdikleri Tablo 15’da kodlanmış cevaplarından hareketle, olumsuz etkilerin Tablo 16’da görüldüğü üzere, dört ana kategoride toplanabileceği değerlendirilmektedir.

Tablo 16: Kod-Kategori-Ana Tema Bağıntısı (Öğretmen Motivasyonuna Olumlu Etki)

KATEGORİ	KOD	KODUN AÇIKLAMASI	FREKANS	YÜZDE
Kategori 1: “Olumlu Etkisi Yok”	K26	Hiçbir alanda olumlu etkisi yoktur	40	54.8
TOPLAM			40	54.8
Kategori 2: Sınıf Yapısı	K24	Sınıf mevcudunun azalması	12	16.44
	K25	Okulların ayrılması	2	2.94
TOPLAM			14	19.38
Kategori 3: İlgi ve İstek	K21	Öğrencinin isteğinin artması	6	8.22
	K22	1.Sınıfların bizleri anne gibi görmeleri	2	2.94
	K23	Daha ilgili olmamızı sağlaması	5	2.94
TOPLAM			10	14.10
Kategori 4: Teknoloji	K27	Teknolojinin kullanılması	9	12.33
TOPLAM			9	12.33

Tablo 16’da görüldüğü üzere, ilk kategori, hiçbir alanda olumlu etkisi yok (K26)’da ortaya çıkan “olumlu etkisi yok” tanımlanmaktadır. Bu kategori, yüzde 54.8 ile en yoğun olumsuz etki alanı olmaktadır. İkinci kategori, sınıf mevcudunun azalması (K24) ve okulların ayrılması (K25) nedeniyle ortaya çıkan “Sınıf Yapısı” olarak tanımlanabilir. Bu kategori, yüzde 19.38 ile en yoğun olumlu etki alanı olmaktadır. Üçüncü kategori, öğrencinin isteğinin artması (K21), 1.sınıfların bizleri anne gibi görmeleri (K22) ve daha ilgili olmamızı sağlaması (K23) nedeniyle ortaya çıkan “İlgi ve İstek” olarak tanımlanabilir. Bu kategori, yüzde 14.10 ile olumlu etki alanı olmaktadır. Tablo 16’deki dördüncü kategori ise yüzde 12.33 ile Kategori 2 ve 3’den kaynaklandığı değerlendirilen “öğretmenin azalan yükü” olmuştur.

Tablo 17: ANA TEMA 5: Eğitimde Dönüşüm Çabaları Öğretmen Motivasyonuna Olumsuz Etkileri (Görüşmenin Sorusu: Eğitimde dönüşüm çabaları bir öğretmen olarak motivasyonunuzu hangi alanlarda olumsuz etkilemiştir?)

Cevap Kod No	Kodun Açıklaması	Frekans	Yüzde
K ₂₈	Olumsuz Etkilememiştir	6	8,22
K ₂₉	Norm Fazlalığı	12	16,44
K ₃₀	1.ve 5.Sınıfların Küçük Yaş Sıkıntısı	28	38,55
K ₃₁	Her Alanda Olumsuz Etkiledi	3	4,11
K ₃₂	Değişimin Çok Sık Olması	13	17,81
K ₃₃	Yeni Sistemde Velinin Etkin Olması Zorunluluğu	6	8,22
K ₃₄	Çocukların Uyum Sorunu	5	6,85

Katılımcılara sorulan son soru ise eğitimde dönüşüm çabalarının motivasyonlarını hangi alanlarda olumsuz etkilediğine dairdi. Verilen cevapların (K30) 28'i 1. ve 5. sınıfların küçük yaş sıkıntısıdır. (% 38,55) Katılımcıların (K13) 13'ü ise sistem değişikliklerinin çok olmasının motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. (% 17,81) Norm fazlalığını olumsuz özellik olarak belirten ise (K29) 12 kişidir. (% 16,44) Yeni sistemde velinin etkin olması zorunluluğu da (K33) 6 katılımcı tarafından belirtilmiştir. (% 8,22) (K34) 5 kez verilen cevap ise çocukların uyum sorunudur. (% 6,85) Ayrıca (K31) 3 katılımcı her alanda olumsuz etkilediğini belirtmiştir (%4,11).

4+4+4 eğitim sisteminin kanunlaşması ve ilkokulların 5 yıldan 4 yıla inmesi ile birlikte, ciddi bir sınıf öğretmeni fazlalığının ortaya çıkmış ve bu sistemin en önemli sorunlarından bir olmuştur. Bu sorunun çözümü kapsamında şu hususlar dikkate alınabilir:

- Sınıflarda geçici süreyle, ihtiyaç olması durumunda bazı derslerin sınıf öğretmenleri tarafından okutulması,

- Olası bir norm kadro değişikliği ile öğretmenlerin okullarından ayrılmasına yol açmamak için öğretmenlerin istekleri dışında, üç yıl süre ile yer değiştirme zorunda kalmasını engelleyecek geçici madde ile bir düzenleme yapılması,
- Mevcut sınıf öğretmenlerinden, mezun oldukları yükseköğretim programları itibariyle branş öğretmenliğiyle ilişkilendirilmesi mümkün olanların istekleri çerçevesinde branş değişikliği kararının bir an önce alınması,
- Yeni sınıf açma imkânı olan okullarda 30 ve üzeri öğrencisi olan sınıfların bölünmesi

Eğitimde öğrenme ve motivasyon sağlamak için terfi ve ödüllendirme sistemi önemlidir. Yapılması istenen davranışların ödüllendirilmesi ve üstün bir başarı sağlanması durumunda öğretmene terfi imkânının verilmesi gerekmektedir. Çünkü bireyler olumlu gördükleri davranışı tekrarlar. Bu durum öğretmenlerin daha hızlı motive olup öğrencileri üzerinde daha etkili olmalarını sağlayacaktır. Yani öğretmenlerin medeni durumları ile terfi ve ödüllendirme sistemi arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Başarılı bir öğretmen olmak isteyen her kişi için iyi davranışların ödüllendirilmesi ve üstün başarı terfi sisteminin yapılması ön planda yer verilmelidir.

Öğretmen motivasyonunda terfi ve ödül olmakla beraberinde kişinin takdir edilme, saygı görme ve kendini gerçekleştirme ihtiyacının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin, görüşmelerde “Eğitimde Dönüşüm Çabaları Öğretmen Motivasyonuna Olumsuz Etkileri” ana teması kapsamında verdikleri Tablo 17’de kodlanmış cevaplarından hareketle, olumsuz etkilerin Tablo 18’de görüldüğü üzere, üç ana kategoride toplanabileceği değerlendirilmektedir.

Tablo 18: Kod-Kategori-Ana Tema Bağıntısı (Öğretmen Motivasyonuna Olumsuz Etki)

KATEGORİ	KOD	KODUN AÇIKLAMASI	FREKANS	YÜZDE
Kategori 1: YAŞ	K30	1.ve 5.Sınıfların küçük yaş sıkıntısı	28	38.55
	K34	Çocukların uyum sorunu	5	6.85
TOPLAM			33	45.40
Kategori 2: Sistem Sorunu	K33	Yeni Sistemde Velinin Etkin Olması Zorunluluğu	6	8.22
	K32	Değişimin Çok Sık Olması	13	17.81
TOPLAM			19	26.03
Kategori 3: Kadro Sorunu	K29	Norm Kadro Fazlalığı	12	16.44
TOPLAM			12	16.44

Tablo 18'deki ilk kategori, öğrencilerin küçük yaş (K30) ve uyum sorunu (K34) nedenleriyle ortaya çıkan "yaş sorunu olarak" tanımlanabilir. Bu kategori, yüzde 45.40 ile en yoğun olumsuz etki alanı olmaktadır. İkinci kategori yeni sistemde velinin etkin olması zorunluluğu (K33) ve değişimin çok sık olması (K32) nedenleriyle ortaya çıkan "Sistem Sorunu olarak" tanımlanabilir. Bu kategori, yüzde 26.03 ile en yoğun olumsuz etki alanı olmaktadır. Tablo 18'deki üçüncü kategori ise yüzde 16.44 ile norm fazlalığı nedenleriyle ortaya çıkan "Kadro Sorunu olarak" tanımlanabilir.

4.7. Sonuç ve Öneriler

Eğitimde dönüşümün ilköğretim öğretmenlerinin motivasyonları üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik olarak, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, görüşme soru listesinde olmamakla birlikte, öğretmenlerin vurguladıkları bazı konular olmuştur. Bu konular genel olarak öğretmenlerin “küçük yaş” olgusundan, norm kadro fazlalığı sonucunun ortaya çıkmasından ve yaşam standartlarını artırıcı önlemlerin yetersizliğinden kaynaklanan olumsuz değerlendirmeleridir.

Görüşmelerde, öğretmenlerin cevaplarına dayalı olarak belirlenen etkiler “olumlu” ve “olumsuz” etkiler olarak iki ana grupta incelenmiştir. Olumlu etkilerin “Yaş” ve “Eğitimin Etkinliği” kategorileri altında toplandığı görülmüştür. “Yaş” ile bağlantılı olumlu etkiler “belli yaş gruplarının aynı okulda olması” ve “sınıf mevcutlarının düşmesi” şeklindedir.

Eğitimin etkinliğinin artması kapsamında ise öğretmenler, öğrencilerin daha erken yaşta İngilizce öğrenmeye başlamalarını, teknoloji kullanımının artmasını, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkmış olmasını ve el yazısı kullanımının artmasını olumlu sonuçlar olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte, araştırmaya katılanların dörtte biri (yüzde 24.65) söz konusu dönüşüm çabalarının olumlu bir etkisinin olmadığı görüşündedir.

Bununla birlikte “yaş” konusu aynı zamanda olumsuz etkiler içinde de ayrı bir kategori olarak yer almaktadır. “Yaş” konusunun sorun olması, küçük yaş ile bağlantılı olarak; öğrencilerin küçük yaşta okula başlamak zorunda kalmaları, bu durumun uyum sorunlarına yol açması ve takiben küçük yaşta ortaokula başlamaları ile ifade edilmektedir.

Bir başka olumsuzluk kategorisi ise “sistem yetersizliği” şeklinde tanımlanmıştır. Yeni sistemlere, daha alt yapısı hazırlanmadan ve yeterli hazırlık yapılmadan geçilmesi ve ayrıca değişimlerin çok sık yapılması, sonuçta yeni sistemin etkin bir şekilde işletilememesine yol açmaktadır.

Eğitimde dönüşüm çabaları kapsamında, 4+4+4 olarak bilinen uygulamaya ilişkin yapılan görüşmelerde ise, alınan cevapların değerlendirilmesi sonucunda, bu uygulamadan kaynaklı olumsuzlukların “öğrenme sorunu”, “öğrencinin uyum

sorunu” ve “öğretmenin artan iş yükü” olarak kategorilere ayrılabilceği görülmüştür.

Bu araştırmanın ana konusu olan “eğitimde dönüşümün öğretmen motivasyonuna etkisi” kapsamında ise, olumlu etkilerin üç ana kategoride toplandığı görülmüştür. Bunlar “sınıf yapısı”, “ilgi ve istek” ve “teknoloji” olarak belirlenmiştir. Sınıf yapısı kategorisi, okulların ayrılması ve sınıf mevcutlarının azalması ile bağlantılı olarak olumlu bir görünüm kazanmaktadır. İlgili ve isteğin artması kategorisi ise, hem öğrencilerin isteklerinin artması, hem öğrencilerin öğretmenleri kendi anneleri yerine koymaları ve dolayısıyla öğretmenlerin daha ilgili olmalarını sağlaması ile bağlantılıdır. Diğer taraftan bu “ilgi” konusu, “küçük yaş” sorunu ile birlikte, öğretmenlerin iş yüklerinin artmasına dolayısıyla da motivasyonlarına olumsuz etki yapan bir faktör olarak da karşımıza çıkmaktadır. Nitekim olumlu etkilerin sorulduğu soruya katılımcıların yüzde 54.8’i gibi önemli bir bölümü “hiçbir olumlu etkisi yoktur” şeklinde cevap vermiştir.

Eğitimde dönüşüm çabalarının öğretmen motivasyonuna olumsuz etkileri olarak karşımız yine “yaş”, “sistem sorunu” ve “norm kadro fazlalığı” sorunu çıkmaktadır. Sistem sorunu, daha önce bu kapsamda belirtilen sorun kaynaklarına ek olarak, yeni sistemde velinin etkin rol oynaması zorunluluğu ile de ilişkilendirilmektedir. Norm kadro fazlalığı ise, dönüşüm sonucunda birçok öğretmenin kadro fazlası olarak görülmesi ile bağlantılıdır.

Görüşmelerde öğretmenlerden alınan cevapların genel değerlendirmesinde, eğitimde dönüşüm çabalarında karşılaşılan en önemli sıkıntının öğrencilerin küçük yaşta okula başlanması olduğu görülmektedir. Bu nedenle, okula başlama yaşının yeniden düzenlenmesinin ve yukarı çekilmesinin, dönüşüm çabalarının daha iyi sonuçlar vermesini sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Ayrıca sisteme hızlı geçilmesi, sistemin alt yapısı olmadan sisteme geçilmesi ve sistemin kısa ve çok sık değişmesi, hem öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörlerin başında gelmekte hem de dönüşüm çabalarının olumsuz etkilerinin nedeni olmaktadır. Dolayısıyla, bundan sonra çok sık değişimlerin yapılmaması ve yapılacak değişimlerden önce o değişim için alt yapı hazırlanması hem öğretmenleri hem öğrencileri daha başarılı kılacaktır.

Eğitimde dđnüşüm çabalarının en olumlu yanı olarak, belli yaş gruplarının aynı okulda olması olarak belirtilmiştir. Ayrıca teknolojinin kullanımının artması sınıf mevcutlarının düşmesi gibi durumlar da sistemin başarılı olduğu alanlardır.

Bu araştırmada, norm fazlalığını olumsuz özellik olarak belirten kişi sayısı 12 kişidir. MEB'in yapmış olduğu açıklamaya göre ilkokulun beş yıldan dört yıla inmesi ile birlikte, sınıf öğretmenlerinin norm fazlası duruma düşeceği sıklıkla ifade edilmiştir. Norm fazlalığı sorununu çözmek için okul yöneticileri, okulların tüm fiziki imkânlarını kullanarak yeni sınıflar açmışlardır. Bu sayede öğretmenlerin norm fazlası durumuna düşmesi büyük oranda engellenmiştir. Yeni sınıfların açılması ile birlikte öğretmenler büyük ölçüde norm içinde kalmış; eğitim yılı başlamadan önce kamuoyunu meşgul eden karamsar senaryoların aksine sınıfların ortalama mevcutları da bu vesileyle azalmıştır. MEB, norm fazlalığı sorununu aşmak için alan değişikliği kararını uygulamıştır. Bu karardan faydalanan bir kısım öğretmenler yeni alanlarında oldukça memnun iken, bazı öğretmenlerin sadece tayin olabilmek için alan değiştirmiş olması, alan değişikliği iptal taleplerini gündeme getirmiştir. Alan değişikliği yapan bazı öğretmenlerin iş verimliliği konusunda sorunları olduğu ifade edilmiştir.

Küçük yaş sorunundan dolayı eğitim ve öğretim çabalarında verimsiz olunmasının yanı sıra artan iş yükü, öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Bu sorunu aşabilmek için, dönüşüm çabalarının yanı sıra, küçük yaş grupları için özel olarak geliştirilmiş eğitim ve öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi ve uygulanması yararlı olacaktır.

Öğrencilerin eğitimde daha fazla sosyalleşmesi öğretmenlerin iş tatmini üzerinde olumlu bir etkisi vardır. Öğrencilerin eğitimde başarıları arttıkça bilgi ve kültür seviyeleri artmakta, hayata ve olaylara karşı bakış açıları değişmektedir. Bu durum çalışanlara verilen görevler üzerinde olumlu etki oluşturmaktadır.

Bu araştırmada doğrudan sorgulanmakla birlikte, takip eden paragraflarda belirtilen konuların da, eğitimde dönüşüm sonucunda ortaya çıkan olumsuz motivasyon ile ilgili sorunların giderilmesinde yol gösterici olabileceği değerlendirilmektedir.

Motivasyon insanda öğrenme, bir şey yapma, harekete geçme isteğinin uyanmasıdır. Çalışma hayatında motivasyon; çalışan kişilerin mevcut koşullarda işlerini daha kaliteli, daha hızlı yapmaları ve içlerinde istek uyanması için tanınan ödünler olarak tanımlanabilir. Hizmette verimliliğin artırılması, hizmette kalitenin ölçülmesine bağlıdır. Hizmette kalitenin sağlanması da kalite yönetim ilkelerinin uygulanması ile bağlantılıdır. Bir çalışma sonucunda başarıya ulaşmak bu yüksek değeri verimli ve etkili kullanmaya bağlıdır. İnsanı verimli çalıştırmak ise onu en iyi şekilde motive etmekle mümkün olmaktadır. Öğretmenler, yaptıkları işten memnun oldukları sürece daha verimli çalışırlar. Sadece ekonomik tatmin verimliliği arttırmak için yeterli bir koşul değildir. Öğretmenlerin çalışırken mutlu olması, işini severek ve iyi yapması ancak iyi bir güdülenme ile olabilmektedir. Öğretmenlerin motivasyonu hem öğrencilerin sınıfta motive olması hem de ileri düzeyde gerçekleşebilecek eğitim reformları için son derece önemlidir.

Öğretmenlerin ödüllendirilmesi iş verimini önemli derecede etkilemektedir. Öğretmenlerin iş hayatındaki başarılı olmaları, tatmin olma dereceleri, iş yerlerinde uygulanan eşit ve eşitsizliklere bağlı olduğundan yöneticilerin öğretmen motivasyonunu arttırabilmek için katkıda bulunmalıdır. Öğretmenlerin iş motivasyonu başarılı-başarısız ayrıcalığı göz önünde tutularak değerlendirme yapılmalıdır. Öğretmenlerin kazançları bu bağlamda belirlenmeli, çalışma performansına göre ödemeler hazırlanmalıdır. Ekonomik koşullar dikkate alınarak ücret iyileştirmeleri yapılmalıdır. Öğretmenlerin görevlerini yaparken, kendisinin ve ailesinin geleceği konusunda barınma, sağlık, hizmetler vb. konularda kaygılarının bulunmaması gerekir. Bu kaygıların olmaması halinde öğretmen kendini görevine tam anlamıyla verebilecek ve bütün iş gücünü öğrencileri üzerinde olumlu etki oluşturmak için harcayacaklardır.

Eğitimin bir ülkenin geleceğini belirlemesi ve o ülkenin diğer ülkeler arasında varlığını sürdürebilmesi gerçeği, bilgi ve kültür düzeyi yüksek öğretmenlerin yoğunluğuna bağlı olduğu gibi onların motivasyon düzeylerine de bağlıdır. Eğitimin niteliğini etkileyecek unsurlardan birinin de öğretmen olduğu açıktır. Onun motivasyon durumu ve kişilik özellikleri, eğitim ve öğretimde kriterleri arttıracak, bu yöndeki aksaklıklar giderilmedikçe eğitimde durağanlaşma sürecektir. Bu anlamda

eğitimde etkin üretimlerin gerekleŖebilmesi, bundan da önce retmenlerin dağılım ve sosyal koŖullarının iyileŖtirilmesi gereklidir.

Eğitim kurumları, üretmenleri fiziksel ve dŖnce yönleriyle bir bütün olarak ele alıp, motivasyonlarını etkileyen unsurları yakından inceleyip, motivasyonu arttırıcı yöntemleri kullandıkları takdirde baŖarılı üretmenleri topluma kazandırmıŖ olacaklardır. retmenleri iŖe bağlayan, ihtiyaçlarının neler olduğunu belirleyen alıŖmalar yapılmalıdır. Milli Eğitimin bu konudaki alıŖmalarını hızlandırması gerekmektedir.

Mersin İlinin iki İlçesindeki toplam dört ilköğretim okullarında gerekleŖtirilen bu araŖtırma bulgularına dayanarak, bu konuya getirilebilecek neriler Ŗunlardır;

AraŖtırma veli ve öğrencilere de uygulanarak grŖleri alınmalıdır. 5+3+3 eğitim sistemi, 8 yıllık eğitim sistemi, 4+4+4 eğitim sistemleri arasın da kıyaslama yapılarak çıkan sonuçlar doğrultusunda değerlendirme yapılabilir. İngilizce eğitimine erken yaŖta baŖlamıŖ öğrencilerle, geç yaŖta baŖlamıŖ öğrencilerin karŖılaŖtırması yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akşit, B. (2002) “Bilgi Toplumuna Geçiş ve Üniversiteler: Şu Andaki Durum ve Yeniden Yapılanma Konusunda Bazı Söylem ve Tartışmalar” İ. Tekeli, S. Ç. Özoğlu, B. Akşit, G. Irzık ve A. İnam (ed.) Bilgi Toplumuna Geçiş: Sorunsallar/Görüşler, Yorumlar/Eleştiriler ve Tartışmalar, Türkiye Bilimler Akademisi Yayını, ss. 343- 370. Ankara.
- Aktan, C. Can (2000). 2000’li Yıllarda Yeni Yönetim Teknikleri (4) İnsan Mühendisliği, TÜGİAD Yayını, İstanbul.
- Akyüz Y. (akt: Erdem 2013, s.3) (1994) Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993’e): Kültür Koleji yayınları İstanbul.
- Akyüz, Y. (akt: Erdem 2013, s.3) (1985). Türk Eğitim Tarihi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Ankara.
- Althusser, Louis (1991). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları. Çev: Yusuf Alp&Mahmut Özışık İletişim Yayınları İstanbul.
- Ankara Üniversitesi (2012). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nin 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi’ne İlişkin Görüşü.10.04.2012 tarihinde <http://www.education.ankara.edu.tr/> adresinden alınmıştır.
- Aydın, M. (akt: Erdem 2013, s. 6) (1986) Çağdaş Eğitim Denetimi Ankara
- Baltacı, C. (akt: Erdem 2013, s.3) (1996) “Osmanlı Eğitim Sistemi ” Yeni Türkiye, 2 (7), 467.
- Başaran, E. İ., (2000). Örgütsel Davranış, Umut Yayın Dağıtım, Ankara.

Başaran, İ. E. (akt: Erdem 2013, s. 9) (1988) Eğitim Yönetimi Gül yayınevi Ankara.

Başgöz, İ. & Wilson, H.E. (akt: Erdem 2013, s. 6) (1968) Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk Dost Yayınları Ankara

Beck, Ulrich (1997). Was ist Globalisierung?. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Berker, A. (akt: Erdem 2013, s. 9) (1945) Türkiye’de İlköğretim Ankara.

Bingöl, D., (2003). İnsan Kaynakları Yönetimi, Beta Yayınları, s. 92. İstanbul.

Boğaziçi Üniversitesi (2012). 5.1.1961 tarih ve 222 sayılı ilköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi Hakkında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin Güncellenen Görüşü. 18.12.2014 tarihinde http://fed.boun.edu.tr/form_files/Bogazi adresinden alınmıştır.

Bourdieu, Pierre (2006). Pratik Nedenler. Çev: Hülya Uğur Tanrıöver. Hil Yayınları İstanbul.

Büyükses, L. (2010). Öğretmenin İş Ortamındaki Motivasyonunu Etkileyen Etmenler: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Isparta.

Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu Şahin, D. (2001). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Kastamonu Ün. Eğitim Fak. Dergisi, 15 (2), 465-484.

Çolak Ölmez, Z. (2009) Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmenler Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi (Trabzon İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Dinçer, N. (1974) 1913'ten Bugüne İmam-Hatip Okulları Meselesi, Yağmur Yayınevi. İstanbul.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2012). TBMM Genel Kurulu'nda görüşülmeye başlanan "ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi" hakkında değerlendirme. 21.12.2014 tarihinde <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG.GerekceliDeğerlendirme.4+4+4.YasaTeklifi.pdf> adresinden alınmıştır.

Eğitim-Sen (2007). 2007- 2008 Eğitim- Öğretim Yılı Başında Eğitimin Durumu. <http://www.egitimsen.org.tr/index.php?yazi=1265>. Erişim 20.12.2014.

Ercan, Fuat (1998). Eğitim ve Kapitalizm. Bilim Yayınları İstanbul.

Erçelebi, Hasan. (1997). Türkiye'de Zorunlu Eğitimin Sekiz Yıla Çıkarılma Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Öğretmen Dünyası, Ankara.

Eren, E., (2001). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta Basım, s. 490. 491 İstanbul.

Ermert, Murat (2000). "Kurumsal Kültür Olarak iletişim". Executive Excellence

Ertürk, Esin (2006). (Post) Fordizm ve Yeni İlköğretim Müfredatı. Zil ve Teneffüs, Yıl:1, Sayı: 4-5.

Fox, W. ve Schwartz, A. Managerial (1965). Guide for School principals. Columbus: Charles E. Merrill Books, Inc.

Gür, B.S., Özoğlu, M., Coşkun, İ. ve Görmez, M. (2012). 2012'de eğitim. Ankara: Siyaset Ekonomi ve Toplumsal Araştırmalar Vakfı.

- Hegeman, Gisela (1995). Motivasyon El Kitabı, Etkinlikler/kitap-özetleri.
- İllich, İvan D. (2005). Okulsuz Toplum. Çev: Mehmet Özay Şule Yayınları İstanbul
- İnal, Kemal (2006). 'Eğitim Kampanyaları' Neye Hizmet Ediyor, Neyi Gizliyor?. Zil ve Teneffüs. Yıl:1, Sayı: 4-5.
- Kafadar, O. (1997). Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma, Vadi Yayınları Ankara.
- Karadeniz, Y. ve Demir, S. B. (2010) Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2010, 29 (2), 55-77.
- Karahanogulları, Onur (2002). Kamu Hizmeti (Kavram ve Hukuksal Rejim). Turhan Kitabevi Ankara
- Karakütük, K. (2001). Cumhuriyetin Kuruluşundan Plânlı Döneme Kadar Eğitimin Finansmanı: 1923-1960. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 149, Ankara.
- Keenan, K., (1996).Yöneticinin Kılavuzu Motivasyon, (Çeviren:Zeynep Atayman), Remzi Kitapevi
- Keser, A., (2006). Çalışma Yaşamında Motivasyon, Alfa Yay, Bursa
- Koç Üniversitesi (2012). İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi üzerine Görüş. 19.12.2014 tarihinde <http://spm.ku.edu.tr/?p=342>adresinden alınmıştır.
- Koçer, H. A. (akt: Erdem 2013, s.2) (1987) Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu 1773–1923 Uzman Yayınları, Ankara.
- Küçük, E. (2008). İlköğretim Okulları Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerine Yönelik Çağdaş Denetim Algıları İle mesleki Motivasyon Düzeyleri Arasında İlişki(

İstanbul İli Eyüp İlçesi Örneği). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi İstanbul.

Lortie, D.C. (1975). School Teacher. A sociological study. Chicago: University of Chicago Press.

MEB (2012a). 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar.

MEB Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabı, 1990

Milli Eğitim Bakanlığı (1997). Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim, Ankara
Milli Eğitim ile İlgili Bilgiler, (1998). Ankara.

Nicklos, L. ve Brown, W.S. (1989). Recruiting minorities into the teaching profession: An educational Imperative. Educational Horizons, 67, s.145-169.

Odden, A., & Kelley, C. (1997). Paying teachers for what they know and do: New and improved compensation strategies for improving school. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) (2012). 5.1.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi” Hakkında ODTÜ Eğitim Fakültesinin Görüşü. 20.12.2014 tarihinde http://www.fedu.metu.edu.tr/web/documents/other/222_sayiliIlkogretimveEgitimKanunuHakkindaEgitimFakultesiGorusu_s4_1.pdf adresinden alınmıştır.

Ortaylı, İ. (1996) “ Maarifin Son 150 Yıldaki Serencamı” Yeni Türkiye, 2 (7), 464

Özgür, Bünyamin, (2011). “Yönetim Tarzları ve Etkileri”, Maliye Dergisi, S: 161 s. 217.

- Özgür-İnam, B. (2013). 4+4+4 Eğitim Sisteminde İlkokul 1. Sınıf Uyum Programının Değerlendirilmesi. Öğretmen Dünyası,34 (402), 13-14.
- Özkazanç, Alev (2005). Türkiye'nin Neo-Liberal Dönüşümü ve Liberal Düşünce"http://www.politics.ankara.edu.tr/eski/dosya-lar/tm/.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir İnceleme. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, S.10 s.82-99.
- Poulantzas, Nicos (1990). "Kapitalist Devlet Sorunu," Kapitalist Devlet Sorunu içinde, (Çev. Y. Berkmen, Yayına Hazırlayanlar: M. Belge, A.Aksoy). İletişim Yayınları İstanbul.
- Robbins, S. P., (1991). Organizational Behavior, Concepts, Controversies and Applications, New Jersey :Prentice Hall
- Sabuncuoğlu, Z. Tüz, M., (1998). Örgütsel Psikoloji, Alfa Yayınları, Bursa.
- Savgun Doğruöz, S. (2009) Kadrolu ve Sözleşmeli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Sayılan, Fevziye (2007). Küreselleşme ve Eğitimdeki Değişim. İn: Ebru Oğuz&Ayfer Yakar (Yayına Hazırlayanlar). Küreselleşme ve Eğitim. (59-82). Dipnot Yayınları Ankara.
- Selçuk, Ziya, (2000). Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Serinkan, C., (2008). Liderlik ve Motivasyon, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Sheridan, H., Rice, E., (1991). Difficult Dialogues: Achieving the Promise in Diversity. Paper Presented at the National Conference on Higher Education, Washington, D.C.
- Simpson, A., W. (2001). Motivasyon, (Çeviren: Mesut Aykan), Başak Matbaacılık Ankara.
- Sönmez, Veysel (2006). Eğitimin Tarihsel Temelleri. İn: Veysel Sönmez (Ed.). Eğitim Bilimine Giriş, Anı Yayıncılık Ankara.
- Tanrıverdi, S., (2007). Katılımcı Okul Kültürünün Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyonuna İlişkin Yönelik Örnek Bir Çalışma, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tekeli, İ. (1985). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi. Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, Cilt: 3, İletişim Yayınları İstanbul.
- Toker, B., (2006). Konaklama İşletmelerde İşgören Motivasyonunu ve Motivasyonun İş Doyumuna Etkileri, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ulusoy, Ayten (2002). Gelişim ve Öğrenme, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ünal, Semra (2000). "Toplam Kalite Yönetiminde Eğitim Örgütü Yöneticilerinin Sorumlulukları", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. S:22, s.261-268.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. Kastamonu Eğitim Dergisi, S.17 (1), s.33-46.

Yorulmaz, Şerife; Akgül Resul; Doğan Mehmet; Aytar İbrahim; Alpsoy, Şekip; Yalçın Cafer; Kendirci, Hasan; Çelik, Reşit (2014). Türkiye'nin Yakın Tarihi Komisyon Bizim Matbaacılık Basım Evi Ankara.

Zürcher, E. J. (2006). Modernleşen Türkiye'nin Tarihi. İletişim Yayınları İstanbul Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (2013) Özel S., 286-306 Uşak.

İNTERNET KAYNAKLARI

“Çocuklar” (2012, 15 Mart). www.sabah.com.tr/Egitim/2012/03/15/cocuklar-4-yasinda-okula

Eğitim Reformu Girişimi (2012b). 18 soruda “4+4+4 yasa teklifi. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG_18

Eğitim Reformu Girişimi. (2012a). 4+4<8: Bilgi notu. Kesintisiz temel eğitim nedir?<http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG>

Eğitim-Bir-Sen. (2012). 4+4+4 Yeni eğitim sistemi ne getiriyor? neler olmalı?<http://www.egitimbirsen.org.tr/yayinlarimiz/121-egitimbirsen.org.tr>

http://www.egitimsen.org.tr/ekler/0c8341439aec2e6ce7b985245986cd0_ek.p

<http://www.ingilish.com>

EK 1: ÖĞRETMENLERLE GÖRÜŞME FORMU

Toros Üniversitesi İşletme Ekonomisi Yüksek Lisans tezi olarak hazırlayacağım “Eğitimde Dönüşümün Öğretmen Motivasyonu Üzerine Etkileri” konulu araştırmada, Mersin ili Akdeniz ve Yenişehir ilçeleri dahilinde, her ilçeden 2 ilkokul olmak üzere, toplam 4 ilkokulda görevli öğretmenlerin konu hakkındaki görüşlerinin alınması planlanmıştır. “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği” uygulanarak öğretmenlerden toplanacak tüm veriler tez için kullanılacaktır.

Bu görüşmelerde toplanacak veriler söz konusu araştırmanın sağlıklı ve başarılı bir şekilde sonuçlandırılmasının temelini oluşturacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

BİREYSEL SORULAR

Adınız:

Soyadınız:

Yaşınız:

Cinsiyetiniz:

A) KADIN

B) ERKEK

Bağlı Bulduğunuz Okul:

Mezun Olduğunuz Fakülte:

GÖRÜŞME SORULARI

- 1- Eğitimdeki dönüşüm çabalarının sizce olumlu yönleri nelerdir?
- 2- Eğitimdeki dönüşüm çabalarının sizce olumsuz yönleri nelerdir?
- 3- 4+4+4 sonucu okul yaşının düşürülmesi bir öğretmen olarak sizi nasıl etkilemiştir?
- 4- Eğitimde dönüşüm çabaları bir öğretmen olarak motivasyonunuzu hangi alanlarda olumlu etkilemiştir?
- 5- Eğitimde dönüşüm çabaları bir öğretmen olarak motivasyonunuzu hangi alanlarda olumsuz etkilemiştir?

Görüşmeye katıldığınız için teşekkür ederim.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Oya Emine OKÇU

Doğum Yeri ve Yılı: Gercüş, 1978

Medeni Durumu: Bekar

e-posta: oyaemineokcu@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2013-2014 : Tezli Yüksek Lisans, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
İşletme Anabilim Dalı

1999-2003 : Lisans, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf
Öğretmenliği Bölümü

1997-1999 : Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gümrük İşletme
Bölümü

1993-1996 : Mersin Salim Yılmaz Lisesi

İŞ DENEYİMİ

2003- 2004 : Özel Gökküşağı Eğitim Merkezi

2005- 2007 : Batman Cumhuriyet İlköğretim Okulu

2008- 2013 : Batman Petrol Ofisi İlköğretim Okulu

2013- 2015 : Mersin – Yeşilçimen Kanuni İlköğretim Okulu