

DR. FERHAN OĞUZKAN'IN ARDINDAN

*Prof. Dr. Cahit KAVCAR**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi emekli öğretim görevlisi Dr. Ferhan Oğuzkan, 24 Temmuz 1999 günü aramızdan ayrıldı. Hep sakin ve efendi kişiliği ile aramızda yaşayacak olan Hocamız, çok yönlü bir kültür adamı ve eğitimcidir.

Özgeçmişi

Dr. Ferhan Oğuzkan 1921 yılında İstanbul'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini orada yaptıktan sonra 1943 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı (Türkoloji) Bölümünü bitirdi. Kadıköy Kız Lisesi, Balıkesir Savaştepe ve Adana Düziçi Köy Enstitülerinde ve İzmit Lisesinde Türkçe ve Edebiyat öğretmeni olarak çalıştı. 1953 yılında devlet bursu kazanarak MEB tarafından lisansüstü uzmanlık eğitimi için Amerika Birleşik Devletlerine gönderildi. New York Columbia Üniversitesinde program geliştirme ve öğretmen eğitimi alanlarında yüksek lisans (master) ve doktora öğrenimini yaptı.

1961'de yurda döndükten sonra Gazi Eğitim Enstitüsü meslek Dersleri öğretmenliğine atandı, Eğitim Bölümü Başkanlığı da yaptı. 1968'de MEB Talim ve Terbiye Kurulu üyesi oldu. Bu arada Ankara Yüksek Öğretmen Okulu, ODTÜ ve Hacettepe Üniversitesi gibi yükseköğretim kurumlarında da eğitim dersleri verdi. 1970 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesine öğretim görevlisi olarak giren Dr. Oğuzkan, aralıksız 16 yıl burada hizmet verdi ve 4 Mart 1986 tarihinde yaş sınırı nedeniyle Eğitim bilimleri Fakültesinden emekli oldu. Emekli olduktan sonra da köşesine çekilip oturmadı, eğitim-öğretim, yayın ve yazı çalışmalarını sürdürdü, özellikle eğitimle ilgili eserler verdi.

Bu arada uzun yıllar Avrupa Konseyi Genel ve Teknik Öğretim Komitesinin çeşitli ülkelerde yapılan toplantılarına ülkemiz adına katıldı. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu etkinliklerine uzun yıllar aktif olarak katıldı. Türk Dil Kurumu, Dil Derneği ve merkezi Hollanda'da bulunan Uluslararası Anadili Eğitimi Örgütü (IMEN) üyesiydi. Bu 1977'den beri aralıksız 22 yıldır Türk Eğitim Derneği (TED) Bilim Kurulu üyesi yaptı.

Başlıca Eserleri

Dr. Oğuzkan'ın, ders programları, öğretim yöntemleri, karşılaştırmalı eğitim, öğretmen eğitimi, çocuk edebiyatı, Türkçe öğretimi, edebiyat incelemesi, şiir gibi konularla ilgili, bir kısmı ortak eser olmak üzere otuzdan fazla telif ve çeviri eseri, çeşitli eğitim ve edebiyat dergilerinde yayımlanmış pek çok makalesi vardır.

Bazı Türk yazarları üzerine yaptığı incelemeler kitap halinde "Varlık Türk Klasikleri" arasında yayımlanmıştır.

Eğitimle İlgili Kitapları

Öğretmenliğin Üç Yönü (1965, son baskı 1997), Eğitim Üzerine (1966), Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü (R. Alaylıoğlu ile birlikte, 1968), Eğitim terimleri Sözlüğü (1974, üçüncü baskı 1993), Türkiye'de Ortaöğretim

* A.Ü. Eğitim Bilimler Fakültesi

Sorunları (ortak eser, 1981), Orta Dereceli Okullarda Öğretim (1985, ikinci baskı 1989), Türkçe Öğretimi (C. Kavcar'la birlikte, 1987), Türk Dili III (C. Kavcar'la birlikte, 1987), Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi (ortak eser, 1991), Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için (C. Kavcar ve S. Sever'le birlikte, 1995, son baskı 1998), Örnek Edebi Metinlerle Yazılı ve Sözlü Anlatım (C. Kavcar'la birlikte, 1999).

Eğitimle İlgili Çeviri Kitapları

Okul yönetiminde Demokrasi (1965), Yüksek Öğretim (Ş. Uysal ve A. Akgün'le birlikte, 1965), Çeşitli Ülkelerde Yüksek Öğretim (Turhan Oğuzkan'la birlikte, 1969), Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi (1971, beşinci baskı 1998), Dokuz Ülkede Çocuk Bakımı ve Gelişimi Programları (1977), Okulöncesi Çocuk bakımı ve Eğitimi (1981, ikinci baskı 1997), Eğitimde Ahlak İlkeleri (1995).

Edebiyatla İlgili Kitapları

İstanbul Şiirleri Antolojisi (1953), Mehmet Emin Yurdakul (1954), Samipaşazade Sezai (1954), Çocuklar İçin Şiir Dünyası (1973), Çocuk Edebiyatı (1979, beşinci baskı 1997), Yazın Terimleri Sözlüğü (ortak eser, 1998).

Atatürk'le İlgili Kitapları

Devrimci Atatürk (1963), Anılarda Atatürk (1998), Atatürk Devrimleri (1998).

Onun yazdığı ve çevirdiği kitapların birçoğu, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında ders kitabı ve yardımcı ders kitabı olarak okutulmuştur, halen de okutulmaktadır.

Kişilik Özellikleri

Ferhan Beyi 30 yıl önce tanıdım. Birbirimizi giderek daha yakından tanıdık, daha çok sevdik. Gün geçtikçe daha bir kaynaştık. Dostum, arkadaşım, meslektaşım, büyüğüm, ağabeyim, hocam olarak sevdim onu. Hep sakın, ilişkilerde yumuşak, nazik, alçakgönüllü, sözüne bağlı, çalışkan, üretken, dürüst, gerçek yuit-sever, Atatürk devrimlerinden ve ilkelerinden hiç ödün vermeyen bir kişiydi. Cumhuriyetin ilk kuşağının anıtlarından biri olarak anılacak, sürekli anımsanacaktır.

Bir insanı iyi tanıyıp değerlendirmenin yollarından ikisi, birlikte çalışmak ve birlikte yolculuk yapmaktır. Ben bu iki konuda da şanslıyım. Birlikte yıllarca çalıştık, ortak kitaplar yazdık, ortak dört kitap yayımladık. Daha yakından tanıdıkça ona saygım ve hayranlığım arttı. Son kitabımız, ölümünden az sonra çıktı. Çok uyumlu çalıştık. Çok düzenli, disiplinli, titiz çalışırdı, hiç üşenmezdi. Zaman zaman evine giderdim. Saygı-değer eşi, çok değerli meslektaşım Şükran Hanımla kurdukları örnek yuvayı, sevgi ve saygı ortamını hayranlıkla takdirle izlerdim.

Yine çeşitli hizmet içi eğitim programlarında beraber çalıştık. Çok uyumlu, yol gösterici kişiliği ve sıcak davranışları ile bize örnek olurdu.

Onunla birlikte yurt dışı yolculuk da yaptık. 1986 yılının sonunda, Uluslar arası Anadili Eğitim Kongresi için Belçika'ya gittik ve bir hafta kaldık. O zaman birbimizle daha çok kaynaştık, daha yakın arkadaş olduk. Benden 22 yaş büyüktü ama yaşıt gibi hareket edebildik. Onun anlayışı, hoşgörüsü ve sıcak dostluğu benim için hep onur kaynağı oldu.

Ferhan Beyle TED Bilim Kurulunda da birlikte çalışıyor, yan yana oturuyorduk. Toplantılarda onun geniş birikimi, zengin deneyimleri, yapıcı ve uyarıcı görüşleri bana ve kurula hep ışık tutardı.

Hocamız, çalışkanlığı, güvenilir kişiliği ve demokratik davranışlarıyla öğrencilerine ve çevresindeki arkadaşlarına örnek olmuş, üretken ve verimli bir eğitimcimizdi.

Bilindiği gibi bazı insanlar olduğu gibi değil, olduğundan başka türlü görünmek için can atarlar. Ferhan Bey de, olduğundan başka türlü değil, olduğu gibi görünmekten bile kaçınan bir hava vardı.

Hocanın kişiliğinin temel özelliklerinden biri, kendinden söz etmeyi, kendini övmeyi, bir başka deyişle çalım atıp hava atmaya hiç bilmeyişi ve sevmeyişi idi. Öyle ki, son yıllarda önem kazanan sözlü tarih yöntemi için bulunması çok zor canlı tanıklardan olduğu halde konuşmayı, kendinden söz etmeyi sevmezdi. Bazı söyleşilerimizde ben çeşitli sorular yönelterek zorlukla, neredeyse ağzından cımbızla açıklamalar alırdım. Çünkü çok geniş bir birikimi, çok zengin bir anılar dömemeti vardı. Bu yönüyle onu, son yıllarda geniş yankılar uyandıran Bir Dinozorun Anıları kitabının yazarı Prof. Mina Urgan'a benzetirim.

Türkçesi kadar güzel, akıcı bir İngilizcesi olduğu halde, onu da hiç gösteriş aracı yapmamıştır. Oysa istese o İngilizcesini çok iyi satabilir, kendine çok farklı statüler kazandırabilirdi. Bunun yerine O, masasına oturup sessiz çeviriler yapmakla yetinmiş, kültür ve eğitim dünyamıza çeşitli ve değerli eserler kazandırmıştır. Yani kendini reklam, hiç bilmediği, sevmediği ve beceremediği bir yönü idi.

Belki de bu özelliğinin önemli bir uzantısı olarak, en doğal hakkı olduğu halde doçent ve profesör olmayı hiç düşünmedi. İstese bu unvanları, 1970 sonunda Eğitim Bilimleri Fakültesine geçtikten sonra çok kısa zamanda alabilirdi. Zaman zaman yaptığımız sohbetlerde, böyle unvanlara hiç ihtiyaç duymadığını, kendi gönlünce çalışmaktan ve üretmekten zevk aldığını söylerdi. Bürokratik işlemlerden ve jürilerle uğraşmaktan hoşlanmadığını belirtirdi. Yalnızca bu konuda onunla ters düşerdik. Çünkü bana göre o unvanlar Hocanın en doğal hakkıydı ve onu taniyanların bana hak vereceklerine inanıyorum.

Dr. Oğuzkan'ın temel kişilik özelliklerinden biri de, gerek derslerde, gerekse özel ilişkilerde hiç sesini yükseltmeyişi, bağırıp çağırmaktan kaçınmasıydı. En ciddi ve sert tepkilerinde bile sakinliği, yumuşaklığı, efendilliği elden bırakmazdı. Ben onu hep böyle gördüm, böyle tanıdım. Her türlü taşkınlıktan uzak, akıl ve mantık adamıydı.

Eğitimle ve Öğretmenlikle İlgili Bazı Görüşleri

Şimdi sizleri değerli hocamız Dr. Oğuzkan'ın, bundan 45 yıl önce, 1954 yılının Ocak ayında İlköğretim Dergisinin 518. Sayısında çıkan, hiç eskimeyen ve bugün için de geçerli olan bir yazısına götürmek istiyorum. Yazının başlığı, "Niçin Okul-Aile Birliği" ¹. Makalenin başında Hoca şunları söylüyor:

"Yeni eğitim ve öğretim anlayışı, okul ile ev arasında yakın bir işbirliğini ve sıkı teması şart kılar. Ana-babaların, çocuklarını gönderdikleri okulu ziyaret etmeleri, çeşitli faaliyetleri görmeleri veya bu faaliyetlere katılmaları, okulun izlediği eğitim amaçları ve uyguladığı öğretim metotları hakkında onlara değerli bilgiler ve anlayışlar kazandırır. Bu bilgi ve anlayışlar sayesinde ana-babalar okulun gelişmesine daha istekli ve daha bilinçli bir şekilde yardım ederler... Sonuç olarak okul, çevresine daha geniş ve etkili bir tarzda hizmette bulunmak imkanlarına kavuşur."

Daha sonra yazar, okul ile aile arasındaki işbirliğini gerekli kılan temel ilkeler üzerinde duruyor ve bunları yedi madde halinde sıralıyor. Bu temel ilkeler şunlar:

1. Çocuğun eğitimden birinci derecede sorumlu olan ailedir.
2. Çocuğu tam olarak tanımak için önce onun ailesini tanımak gerekir.
3. Çocuğun azami derecede gelişmesi ailenin eğitime ve okula verdiği öneme bağlıdır.
4. Ailelerin okulu tanımak istemeleri hem bir hak hem de bir ihtiyaçtır.
5. Okul ile aile arasındaki sıkı işbirliği ana-babaların okula karşı sempati duymalarına yol açar.
6. Okul aile yakınlaşması öğretmene çevresini daha iyi tanımak fırsatını verir.
7. Okul aile arasındaki yakınlık okulu yetişkinler için de gerçek anlamda bir kültür ocağı haline getirir.

Hocamız, bir soruna da değinerek yazısını şu cümle ile bitiriyor: "Böylece bazı yerlerde görülen öğretmen ile halk arasındaki yersiz gerginlikler de ortadan kalkmış olur."

Öğretmenliğin Üç Yönü

Dr. Oğuzkan'ın en önemli eserlerinden biri, birçok baskı yapmış olan "Öğretmenliğin Üç Yönü"dür. Meslek açısından büyük önem taşıyan kitabın önsözünün ilk cümlesi şudur: "Okullarımız sadece yeterli sayıda öğretmene muhtaç değildir; mesleğine bağlı iyi yetişmiş öğretmenlere ihtiyaç vardır." Görüldüğü gibi, daha ilk cümlede öğretmenlik mesleğinin iki önemli sorunu yer alıyor: Biri nicelik, biri nitelik sorunu.

Ardından, öğretmenliğin üç yönü bulunduğu inancında olduğunu söylüyor. "Nerede görev alırsa alsın bir öğretmenin her şeyden önce toplumumuzun uyanık ve aydın bir üyesi, çağdaş bilim ve tekniğin baş döndürücü gelişmesi sonucunda gittikçe küçülen dünyamızın sorunlarına eğilen bir kimse ve nihayet önem ve değerini herkesin kabul ettiği öğretmenlik mesleğinin yetenekli bir üyesi olması gerekir" diyor (Ankara 1971, ikinci baskı, s. 3).

Kitap ağırlıklı olarak öğretmen adaylarına ve genç öğretmenlere sesleniyor. Genç öğretmenlerimize, Türk toplumunun demokrasi yönünde yeniden yapılanması, uluslar arasında daha iyi ilişkiler kurulması, öğretmenlik mesleğinin gelişmesi konularında büyük ödevler ve sorumluluklar düştüğü gerçeğini vurguluyor.

Bu hacmi küçük fakat önemi ve değeri büyük eser üç ana bölümden oluşuyor, bu bölümlerde yazar öğretmenliğin üç yönü üzerinde duruyor.

Birinci bölüm, "Türk Toplumunun Aydın Bir Üyesi Olarak Öğretmen" başlığını taşımaktadır. Genelde eserin ve bu bölümün özünü demokrasi kültürü, demokratik tutum ve davranışlar oluşturmada, yazarımız Oğuzkan 27 Mayıs 1960 sonrasında gerçek demokrasinin ülkemizde yerleşmesi için çırpınmaktadır.

Cumhuriyetin ilk döneminde öğretmenlerin oynadığı büyük rolleri, devrimlerin yerleşmesindeki önemli payları dile getiriliyor. Öğretmenin çağdaş Türk kültürünü etkileyen değerler sistemini tanıması, toplumumuzda meydana gelen önemli değişimlerin nedenlerini kavraması, değişimlere bağlı olarak ortaya çıkan sorunlar, aydınların sorumluluğu, demokratik değerleri ve bu değerlerin kapsamalarını anlamak, demokraside bireye değer vermenin esas oluşu, demokrasinin manevi-ahlaki niteliklere dayanması, çevrenin sorumlu bir üyesi haline gelmek, kişilik gelişimi ve kişilikte bütünlüğe erişmek gibi önemli konular yer alıyor ilk bölümde.

İkinci bölümün ana başlığı, "Dünya Topluluğunun Uyanık bir Üyesi Olarak Öğretmen"dir. Bu bölümde temel düşünce, dünya açısından düşünme alışkanlığını kazanmış insanların sayısını artırmak gerektiğidir. Üzerinde durulan başlıca konular, başka kültürleri anlamak ve takdir etmek, kültür farklarının hoşgörüsü ile karşılanması, çağdaş dünya sorunlarından ve uluslar arası kurumlardan haberi olmak, yeni bir çağ yaratan temel faktörleri anlamaktır. Özetle, uluslar arası sorunlar karşısında duyarlı, geniş görüşlü ve özgür düşünceli bir aydın olarak öğretmen modeli vurgulanıyor.

Üçüncü ana bölümün ana başlığı, "Mesleğin Yeterli Bir Üyesi Olarak Öğretmen"dir. "Görevinde başarılı olabilmesi ve üzerine düşen sorumlulukları yerine getirebilmesi için bir öğretmenin yetişme sırasındaki gerekli mesleki nitelikleri kazanması şarttır" (s. 29) deniyor ve meslek açısından önemli bir nokta vurgulanıyor. Bu bölümde yer alan başlıca konular, ergenin büyüme ve davranış özelliklerini bilmenin önemi, ergenin öğretmenlerinden anlayış ve sevgi beklemesi, bilgiden verimli bir şekilde yararlanma, öğrenim yaşantılarının seçimi ve düzenlenmesi, öğretmenin öğrencilerine rehberlik etmesi, öğretmenin başarı için iletişim bakımından hazırlıklı olması, okul yöneticileri ve diğer öğretmenlerle uyumlu çalışma, işbirliğine ve grup çalışmalarına önem vermek, ülkemizin mesleğine bağlı öğretmenlere muhtaç olmasıdır.

Sonuç olarak Hocamıza göre öğretmenliğin üç yönü şöyle belirtilebilir:

1. Toplumumuzun uyanık ve aydın bir üyesi olma,
2. Dünyamızın sorunlarına eğilen bilinçli bir kimse olma,
3. Öğretmenlik mesleğinin yetenekli bir üyesi olma.

Kaybımız çok büyük, acımız sonsuzdur. Değerli hocamızın değerli anısı önünde saygıyla eğiliyorum.

Bireyin kendi öz varlığını algılaması ve diğer insanlarla kurduğu her tür sosyal ilişkide belirleyici ölçütlerden biri, insan doğasına ilişkin görüşleridir. Herhangi bir insanın kimsesiz çocuklar kurumuna yardımcı bulunması ya da devlete vergi ödemesinde seçeceği davranış biçimi, insana ilişkin bakış açısına bağlıdır. Dolayısıyla insanın doğasının çözümlenmesi sadece felsefi varsayımlar geliştirmek ve bu yolla entelektüel doyum sağlamak için değil, ekonomik sosyal ve politik yaklaşımları biçimlendirmek bakımından gereklidir. Örneğin Amerika'da koloni döneminin önemli bir bölümünde egemen olan püriten görüşünü ele alalım. Bu görüşe göre insan doğuştan kötüdür. Dolayısıyla çocuk eğitiminde otoriter bir yaklaşım benimsenmelidir. Buna göre çocuğa, korkuya disipline dayalı yasaya, sorgusuz sualsiz boyun eğmeyi vurgulayan bir eğitim uygulanmalıdır. Diğer yandan insancıl bakış açısı olarak bilinen ve bugünün çocuk eğitimi anlayışını yansıtan görüşe göre birey ancak kendiliğinden etkinlikte bulunarak sağlıklı biçimde özerkleşebilir. Çocuğun duygu ve düşüncelerini özgürce yaşamasına engel olan baskıcı eğitim anlayışı benliğin köreleşmesine ve bireyin sürüleşerek kötürümleşmesine neden olur (Clark, 1993, Das.1998). Şu halde insan doğasına yönelik felsefi varsayımları irdelemek ve ileri sürülen empirik kanıtları değerlendirmek toplumsal yaşamı anlamak için yararlıdır. Aynı şekilde bireyin örgütsel ve toplumsal planda nasıl yönetileceği de, insan doğasına ait öngörülerle ve varsayımlarla ilişkilidir.

Özetle insan doğasının irdelenmesi, yaşamın tüm boyutlarına yansiyabilecek ölçüde karmaşık ve çok boyutlu bir işe başlamak anlamındadır. Burada karşımıza çıkan ilk soru, insanın kim olduğudur. Bu soruya yönelik yanıtlar ise, kötümser ve iyimser görüşler şeklinde kaba ve iki temel kategoride toplanabilir. Bu kategoriler, insanın doğal ve doğuştan kötülüğünü savunan geleneksel görüş ile insanın özde uyumlu ve olumlu bir doğaya sahip olduğunu ileri süren modern görüş olarak adlandırılabilir. Ancak hemen belirtmek gerekir ki, bu tür aşırı genellemeci ve indirgemeci yaklaşımlar, çoğu kez yanıltıcı olabilmektedir. Bu nedenle her iki yaklaşımın yer yer iç içe geçtiğini, çakıştığını ve çeliştiğini söylemek, sorunu doğru bir çerçeveye yerleştirmek açısından özel bir önem taşımaktadır. Örneğin insanın öz yapısının yıkıcı, bencil ve anti sosyal dürtülerle donatılmış olduğunu ileri süren geleneksel görüş ağırlıklı olarak, dinsel öğretiler temelinde yapılmıştır. Adem ile Hava'nın yasak meyveyi yemeleri öyküsüne dayandırılan ve Hıristiyanlıkta ilk günah olarak adlandırılan olay, kötümser görüşlerin düşünsel temelini oluşturmaktadır (Hollander, 1992, Machan 1997).

Tanrı tarafından ölümsüz olarak yaratılmış ve cennette yaşamakla ödüllendirilmiş ilk insanlar, kendi öz istençleri doğrultusunda davranarak Tanrı'nın buyruğuna karşı çıkmışlardır. Bu nedenle Tanrı tarafından cennetten kovulmuş ve dünyada ölümlü olarak yaşamaya mahkum edilmişlerdir. Ancak insanlar dünyadaki yaşamları sırasında kendi benliklerini Tanrı'ya adar ve onun buyruklarına uyarlarsa, yeniden tam ve yetkin bir insan olma erdemine ulaşacaklar ve tekrar cennete kabul edileceklerdir. Görüldüğü gibi insanın kendini tamamlaması ve yetkinleşmesi, Tanrısal yasalara uymaya bağlıdır. Başka bir deyişle dünyasal yaşam, bir anlamda olgunlaşma ve iyileşme amacına yönelik sınavlar dizisinden oluşmaktadır. Bunun için insanın diğer insanlarla karşılıklı sevgi ve güven ilişkileri kurması ve bu süreçte ilkel beninden kaynaklanan bencil dürtülerini, kontrol etmesi gerekmektedir. (Milam, 1995 Morddel.1990).

* Osmangazi Üniv. Fen-Edb. Fak. E.B.B. Öğretim Üyesi

Öte yandan doğuştan insanın olumlu, üretken ve yapıcı bir doğaya sahip olduğu savına dayanan modern görüş ise, iyileşme ve kötüleşme süreçlerini toplumsal ilişkiler içinde iki boyutta kavramlaştırmaktadır. Bu yaklaşıma göre, insan, içinde yer aldığı sosyal, kültürel ve ekonomik ilişki biçimleri tarafından şekillendirilmektedir. Bu süreçte üretim ve yönetim ilişkilerinin demokratik veya otokratik nitelikte olmasına göre, insan yapıcı ya da yıkıcı kişilik örüntüleri geliştirmektedir.

Özetle her iki yaklaşımda da mutlak ve kaçınılmaz iyilik veya kötülük değil, karşılıklı belirleyicilik yasası uyarınca bağıl ve görel bir nitelik sorunu vardır. Bununla birlikte söz konusu yaklaşımların düşünsel temelleri açısından birbirlerinden oldukça farklı olduğu da açıktır. Şöyle ki; insanın doğuştan kötü olduğunu savunan yaklaşıma göre, birey ancak otoriteye boyun eğerek ve bireysel varlığını değersizleştirerek yücelebilir. Dolayısıyla insan, toplumsal törel yargılara ve bunların belirlediği sosyo-kültürel dizgelere itaat ederek insanlaşabilir. Bu anlayışın kaçınılmaz sonucu otokratik yönetsel tutumlarla insanın bireyselliğinin ve özgürlüğünün preslenmesi ve böylece katı bir biçimde toplumsallaştırılmasıdır. Başka bir anlatımla, insan doğuştan yıkıcı ve bencil dürtülerle donatılmış bir varlık olduğuna göre ancak cezalandırıcı ve caydırıcı güçler sahip otorite tarafından kontrol edilebilir. Bu anlayışın en radikal savunucuları bireyin sosyal hayvan (social animal) veya mekanik makine (mechanic machine) olarak algılamaktadır. Bu yaklaşım insanın özgün doğasına ve özgürlüğüne yönelik örtülü saldırganlığın yansımasıdır. Ancak bu tür yönetsel yaklaşımlar, akıl, kamu yararı, adalet vb. kavramlarla ussallaştırarak akla uydurulduğu için çoğu kez dışarıdan açıkça gözlenemez (Forsman, 1997).

Diğer yandan insanın öz yapısına iyimser bir bakış açısıyla değerlendiren düşünürlere göre ise, bireyi yaşamaktan alıkoyan toplumsal ilişkiler yıkıcılığın ve bencilliğin asıl nedenleridir. Dolayısıyla bireyin doğuştan ve kaçınılmaz kötülüğünü ileri süren geleneksel düşünce sistemi, hem ontolojik hem de epistemolojik açıdan tutarsız ve çelişkilidir. İyimserlere göre kötülük ve onun görünümünü oluşturan saldırganlık, anti sosyalite, ben merkezlilik vb. insanlar arasında çeşitli biçimlerde akla uydurularak kurumsallaştırılan otokratik ilişki yapısının ürünleridir. Çünkü insan sosyal yaşam içinde gerçek duygu ve düşüncelerini bastırarak boyun eğmeye zorlandıkça yaşama yönelik olumlu güçlerini geliştirmek yerine, yıkıcılığa yönelmektedir. Demek ki her tür yıkıcılık, eksik insanlaşmanın ve sevgi yoksunluğunun ürünüdür. Bu anlamda insan, özgün doğasını tanıdııkça ve bu temel üzerinde yetkin bir biçimde bireyselleşmesi desteklediği ölçüde insanlaşır (Stevenson and Haberman, 1998).

Görüldüğü gibi her iki yaklaşım, hem insanın öz yapısı hem bu öz yapının şekillenışı konusunda görel olarak farklı bir anlayış ve kavramlaştırma sistematiğini benimsemektedir. Söz konusu yaklaşımların bilgi temellerini incelemeyden önce, bu anlayışların toplumsal yaşama nasıl yansıdığına değinmek yararlı olacaktır.

Bu bağlamda başlangıçta değinilen insanın kim olduğu sorusuna dönerek bu sorunun birbirleriyle örtüşen yansımalarını biraz daha ayrıntılı biçimde sorgulayalım. Gerçekte sorun bir dizi felsefi önermeden oluşmaktadır. Bu önermelerden birine göre insanın değişmez ortak bir doğası vardır. Bu önermeye bağlı olarak iki temel sonuç çıkarılabilir. 1-İnsanın değişmez ve ortak olan doğası özde iyidir. 2-İnsanın değişmez ve ortak doğası özde kötüdür. Kolayca görülebileceği gibi, bu önermenin altında yatan epistemolojik temel aşırı genellemeci, indirgemeci ve gerekirci bir anlayışa dayanmaktadır. Söz konusu önerme, gerçekte doğru gibi gözükken yanlış bir öncüle bağlıdır. Çünkü insanın ortak bir dizi bio-fizyolojik dürtüleri ve psiko-sosyal gereksinimleri bulunması nedeniyle bütün insanların tek ve değişmez bir doğaya sahip olduğunu ileri sürmek doğru değildir. Bu yaklaşımların kırılma noktası, bireyin özgürlüğünü ve biricikliğini yadsımasıdır. Bu nedenle her insanın nispeten birbirlerinden farklı ve bir ölçüde ortak bir doğayla dünyaya geldikleri-ayrıca birbirlerinden görel olarak farklılaşan bir sosyal yaşam sürdürdüklerini akla daha uygun görünmektedir. İnsanın bireyselliğini temele alan bu önermeye göre, her birey kendi içinde ayrı bir bütündür. Doğal olarak değişmez ve ortak bir insan doğası bulunduğunu varsaymak yerine, sosyal yaşam içinde sürekli olarak yeniden yapılanan ve bu nedenle değiştirilebilir bir insansal özypadından söz etmek daha mantıklı görünmektedir. Bu görüş insan doğasının, sonsuz sayıda farklı kalıba dökülebilecek kadar esnek ve belirsiz olduğu önermesine dayanmaktadır. Bu önermenin doğrusu ise, kısaca "insan nasıl yaşarsa öyle olur" şeklinde formüle edilebilir.

Şu halde insanın doğası gereği iyi ya da kötü olduğunu varsaymak kadar, bu olguların sosyal yaşam içinde toplumsal, kültürel ilişkiler yoluyla nasıl şekilleneceği konularında farklı kavramlaştırmalarla karşı karşıya bulunduğumuz söylenebilir. Bu düşünce biçimlerinin tarihsel sürece bağlı olarak, insana ilişkin bilgi birikiminin artmasına koşut biçimde evrimleştiği açıktır. Bu süreçte özellikle sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji, grup dinamiği gibi davranış biçimindeki gelişmelerin yanısıra insan hakları, demokratikleşme, globalleşme gibi olguların önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Dolayısıyla insanın bilimsel olarak çözümlenmesinin kaçınılmaz sonucu insanın yeniden keşfedilmesidir (Maryanski and Turner. 1992).

Yaşadığımız dönemde bu sürecin giderek tüm toplumsal ilişkilerin merkezine insanın yerleştirilmesine yol açtığına tanık olmaktayız. Aslında bu durum hiç şaşırtıcı değildir. Çünkü uzun tarihsel geçmiş içinde büyük savaşların, göçlerin yıkıcılığın vb. olumsuzlukların nedeni olan insanlık, yaşamı yeniden kurarken insanı en yüce değer olduğu ilkesinden hareket etmektedir. Bugün ulaşılan bilimsel, teknolojik ve kültürel gelişmenin doğrudan bir sonucu olarak ortaya çıkan bu anlayış bir bakıma geçmişte yaşanan acılardan damıtılmıştır.

İnsan hakları bağlamında şekillenen tam demokratikleşme anlayışı, bugün bütün dünyanın paylaştığı evrensel ortak değeri oluşturmaktadır. Ne var ki yeni bir yönetsel yaklaşım olan demokratikleşme otokratik yönetsel kültürün kısıncı altında sancılı ve ağır bir biçimde gelişebilmektedir. Ancak bu durum, diyalektik açıdan olağan bir olgu olarak değerlendirilmelidir. Çünkü diyalektik bakış açısına göre, yeni bir şey eskisinin içinden çıkar ve karşıtların birliği ve çatışması yasası uyarınca onunla mücadele ederek yaşama şansı bulur.

Bu bilgilerin ışığında, otokratik ve demokratik yönetsel yaklaşımların düşünsel temelleri sorgulandığında kilit kavramın insan doğasına yönelik farklı bakış açılarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Ancak burada insanı doğal kötülüğü üzerine kurumlaşan otokratik anlayışın, demokratik yönetsel kültürün egemen olduğu en ileri ülkelerde bile farklı görünüşler altında varlığını sürdürdüğünü belirtmek yararlı olacaktır. Nitekim bu gün bir çok ülkede etnik ayrımcılık soykırım noktasına gelmekte ve çeşitli biçimlerde maskelenmiş saldırganlık evrensel bir sorun olma özelliğini sürdürmektedir. Fakat bu tür olayların insanın yıkıcı ve saldırgan bir doğaya sahip olmasından çok, otokratik yönetim politikalarından kaynaklandığını düşünmek daha doğru görünmektedir. Bununla birlikte (okuyucuya çelişkili gibi görünse bile) bu görüşlerden herhangi birini benimsemek yerine, her iki savında belli ölçülerde geçerli olduğu sonucuna ulaşmak, duruma daha uygun düşmektedir.

Bu aşamada başlangıçtan beri farklı önermeler bağlamında sorduğumuz sorulara yeniden dönelim. Bu kez soruyu şöyle düzenleyelim. İnsanın doğuştan iyi ya da kötü bir doğaya sahip olduğunun varsayılması, ne tür sonuçlara yol açabilir. Ayrıca insanın sadece iyi ya da kötü bir doğaya sahip olduğunun varsayılması gerçeğin ne kadarını yansıtmaktadır. Çünkü insanın kısmen iyi ve olumlu, kısmen bencil, bilinçsiz ve zayıf bir ortak doğaya sahip olması da akla uygundur (Abel).

Dolayısıyla soruna iki temel kategori şeklinde yaklaşmak yerine, belki de önceden kestirilemeyecek sayıda bir dizi farklı olasılıkları da içeren daha esnek bir bakış açısıyla yaklaşmak mümkündür.

Şimdi insanın doğuştan bencil ve günahkar olduğu önermesine dayanan kötümser bakış açısını ele alalım bu bakış açısı, tüm toplumsal etkinliklerde insanın aşırı baskı ve kontrol altında tutulması anlayışına işaret etmektedir. Fakat kötü olduğunu varsaydığımız insanın üzerinde denetim sağlayan ve onun değişik gereksinimlerine karşılık gelen sosyal ilişkiler içinde kontrol eden başka insanlar olacaktır. Durumsal ve bağlamsal nitelikler taşıyan iyileşme ve kötüleşme olgusu, bireyin içinde yer aldığı sosyal ilişkilerin yapısına bağlıdır. Bu nedenle insan eğer doğası gereği kötüyse, onu toplumsal yaşam yoluyla daha da kötüleştirebilecek olan sosyo-kültürel kalıpları savunmak güçleşecektir. Diğer yandan kötüleşmenin ne kadar doğal ve kendiliğinden olduğu ve ne kadarının sağlıksız sosyal ilişkiler yoluyla edinildiği de tartışmaya açıktır. Kuşkusuz bu saptamalar, insanın temelde iyi olduğunu savunan görüşler için de geçerlidir.

Gerçekte insanın olma biçimi, yaşama biçimine bağlıdır. Diğer bir deyişle insan yaşam içinde yapıp ettikleri ile kendini kurar. Bu etkinlikler olumlu ve anlamlı amaçlara yönelirse, insan mutlu ve üretken olacaktır. Edilgen, bağımlı ve güvensiz bir yaşam süren bir insanın ise sevgisiz ve güçsüz kalması doğaldır. Demek ki verili toplumsal değerler (cinsiyet, milliyet, din) gibi mutlak ve değiştirilemez doğal iyilik ya da kötülükten söz etmek, sorunun çözümünü kolaylaştırmamaktadır. Çünkü böyle bir durumda yapılacak bir şey yoktur. Ancak insanı günahkar ve yıkıcı olarak algılamının insanlar arası ilişkileri olumsuz yönde etkileyeceği açıktır. Bu nedenle dikkatimizi ve tüm enerjimizi sosyal yaşam üzerinde yoğunlaştırarak, burada insanlaşma sürecinin olumsuz yönde etkileyen sosyo-psikolojik dinamikleri irdelemek daha yararlı olacaktır (Hutcheson).

Esasen insan varoluşçuların dediği gibi kendinde şey, yani nesne değil, kendisi için şey yani öznedir. Bu bakış açısına göre varoluş özden önce gelir. İnsan bütün çabasını kendi öz istenci ile özgün doğasını özgürce geliştirmek için harcar. Fakat bireysel olarak varlığının bilincinde olmak, ölümün ve hiçliğin de bilincinde olmak demektir.

Bu bağlamda yaşamı olumlu yönde dönüştüren güçler engellendiği ölçüde, birey hiçlik ve anlamsızlık duygularına kapılır. Bu anlayış insan doğasını biçimlendirmede, kültürün önemli bir referans sistemi olduğu görüşüne dayanmaktadır. Yaşamın anlamsızlığından kurtularak, mutlu ve üretken bir ömür geçirmek varoluşun temel çelişkisidir. Sonuç olarak, sağlıklı toplumsal ilişkiler kurarak, etkin bir biçimde kendini gerçekleştiren insanların diğerlerine oranla kötüleşme olasılıkları daha düşüktür.

Bu saptama, kültürün insanın kişiliğini belirlemede temel bir değişken olduğu anlayışına dayanmaktadır. Dünyadaki tüm kültürel dizgelerin nispeten ortak ve olumlu nitelikler taşıdığı bilinmektedir. Örneğin bütün kültürlerde insanın yaşama, çalışma ve kendini gerçekleştirme hakları bulunduğu benimsenmektedir. Aynı şekilde hiçbir kültür suçsuz insanların cezalandırılmasını onaylamaz. Ne var ki, her toplumda sosyal güvence, eğitim ,insan hakları ve demokratik değerler farklı gelişmişlik düzeylerindedir. Ayrıca hemen her toplumda sosyal yaşamı düzenleyen geleneksel ve hukuksal değerler birbirlerinden görece olarak farklılaşmaktadır. Dolayısıyla, insanın özgün varoluşunun gerekleri doğrultusunda mutlu ve üretken bir biçimde yaşaması, genel olarak içinde yer aldığı sosyal yapıya ve kültürel değerlere bağlıdır. Toplumlar arasında gözlenen sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel farklılıklar da bir ölçüde söz konusu toplumlarda başat olan kültürel değerlerle açıklanabilir.

Antropologlar kültürel yapıları sınıflandırırken toplumsal ilişkilerin ne ölçüde esnek olduğu üzerinde yoğunlaşmaktadırlar.

Toplumsal rollerin katı ve kategorik biçimde belirlendiği ve bu nedenle tekdüze ilişki yapısının egemen olduğu kültürlerde, insanların olumlu bir benlik algısı ve özerk bir bireysellik bilinci geliştirmek açısından daha az şansa sahip oldukları açıktır. Fakat kültürel yapılarda esneklik ve belirsizlik oranlarının yükselmesi de, bireyi soyutlanma ve yabancılaşma gibi sorunlarla karşı karşıya bırakmaktadır. Sonuçta her iki durumda da özgüven ve duygusal destekten yoksun kalan insanlar, özgürlükten kaçarak dinsel veya siyasal otoriteye abartılı bir biçimde boyun eğmeyi seçmektedirler. Böylece bağımsız bir insan olma sorumluluğunun getirdiği baskılardan kaçma davranışı, giderek bireyselliğin yükümlülüklerinden kurtulmak için otoriteye sığınmakla sonuçlanmaktadır (Rudmin. 1995).

Gerçekte bugünün insanı, bir yandan içselleştirilmiş toplumsal zorlamalar nedeniyle boyun eğerek otoriteyle bütünleşmek, öte yandan kendi otantik gerçekliği doğrultusunda bireyselleşerek bağımsızlaşmak gereksinimindedir. Bu durum insan doğasının ve sosyal yaşamın hem kendi içindeki hem de birbirleri arasındaki çelişkidir kaynaklanmaktadır (Weston. 1995,1996). Çünkü insanın bireysel bir yönü olduğu kadar (onu da kapsayan) neredeyse tüm sosyal etkinliklerini çevreleyen bir toplumsal yönü de vardır. Ancak kültürel yapı, değişmez ve durağan bir ilişki örüntüsü olmadığına göre sadece kültür insanı şekillendirmemekte, insan da kültürü yorumlayarak yeniden oluşturmaktadır.

Görüldüğü gibi insanla ilgili sorunları birbir ilişkilendirerek, basit bir neden-sonuç formülüne indirgemek mümkün değildir. Aslında iki değişken arasında düz mantıksal çıkarımlara dayanarak birbir ilişkiler kurmak, pozitivist bilim anlayışının ürünüdür. Doğa bilimlerindeki gereklilik, nedensellik ve olguculuk

gibi değişmez yasaların insanla ilgili sorunlara da uygulanabileceğini savunan bu anlayışın yerini bugün çok boyutluluk, karşılıklı belirleyicilik, yorumsal ve görelî gerçeklik gibi ilkeler almaktadır. Günümüzün post modern bilim anlayışını yansıtan söz konusu ilkeler, insan doğası ve yönetsel yaklaşımlar arasındaki ilişkiler için de geçerlidir. Esasen sorun dinsel, siyasal, kültürel, felsefi, sosyal, antropolojik bir çok önerme, kavram, kuram ve bakış açılarının karmaşık bir örüntüsüdür. Dolayısıyla burada konuyla ilgili değişmez ve mutlak doğru sonuçlara ulaşmak yerine, konunun farklı bakış açılarıyla kavramlaştırılması amaçlanmıştır. Bu çerçevede sorunun bir çok açıdan herhangi bir önerme bağlamında doğrulanabildiği kadar, yanlışlanabileceğine de işaret edilmiştir (Smile.1996, Valentine. 1997, Zaleznik.1997).

Bu durum hem yazarın her hangi bir kurumsal bakış açısının sınırlandırıcı etkilerinden uzak durmasından hem de sorunun çok boyutlu bir nitelik taşımasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca sorun iradi bir seçim konusu olmaktan da çok uzaktır.

Son Söz

İnsan doğasını betimlemeye ve buna bağlı olarak sonuçlar çıkarmaya yönelik her girişim bizi yeni ve çok sayıda başka sorulara götürmektedir. Bu soruların herkes tarafından kabul edilebilir yanıtları bulunması beklenmemelidir. Fakat insanın kendine ve diğer insanlara ilişkin iyimser veya kötümser bir bakış açısına sahip olmasının toplumsal ilişkilerine yansıtacağı açıktır. Bu bağlamda pratik aklın ve toplumsal yararın doğal sonucu, insanın doğal iyiliği ve/veya sosyal yaşam içinde iyileştirilmesi yöntemleri üzerinde yoğunlaşmayı gerektirmektedir. Başka bir deyişle insanın zorunlu ve mutlak kötü olduğunu varsaymak, hiçbir insanı amaca hizmet etmez. Aksine bu tutum insanı doğa ve doğuştan günahkar olduğu gerçeği üzerinde kurumlaşarak, yaşamı sürekli olarak daha da kötüleştiren otokratik yönetsel anlayışları güçlendirir.

Ayrıca her konuya bakış açısının sorunun çözümünü güçlendirmek ve kolaylaştırmak açısından olumlu ve olumsuz etkileri bulunur. Bu bağlamda bir sorunun ortaya konuş biçimi ile ilgili bazı sınırlandırıcı ve yönlendirici unsurların bulunabileceğine ilişkin görüş, bu bildiri için de geçerlidir. Dolayısıyla sorunu iki temel kategoriye indirmek yerine, insanın belirsiz bir doğayla ya da Locke'ın söylediği gibi boş bir levha halinde dünyaya geldiğini savunmak da mümkündür. Belki de böyle genotip ya da fenotip özelliklere göre ortak bir insan doğası bulunduğunu ileri sürmekten vazgeçerek, bireysel farklılıkları anlamının ve bunlar üzerinde yoğunlaşmanın yolları da açılabilir. Bu bakış açısı her insanın kendi iç dünyasının özgünlüğü içinde biricik ve eşsiz bir değer olarak algılamayı gerektirir. Tüm eğitim ve yöntem etkinliklerinin, olabildiğince insanlaştırılması ve demokratikleştirilmesi de ancak böyle bir bakış açısıyla gerçekleştirilebilir. Bu yaklaşım, hem aklın hem de yaşamın gerçekliğine daha uygun gibi görünmektedir. Genel olarak tüm dünyada demokratik değerlerin yükselmesi olgusunu insana yönelik bakış açısındaki eşzamanlı biçimde gerçekleşmesi de, bu saptamayı doğrulamaktadır.

Kaynakça

- Abel, C. Donald (1998). *Theories of Human Nature. Classical and Contemporary Readings*. McGraw-Hill, Inc. New York.
- Alvey, James E. (1998). Adam Smith's Higher Vision of Capitalism. *Journal of Economic Issues*, Jun98, Vol.32 Issue 2, p441, 8p.
- Bunke, Harvey C.(1994). Summing up. *Business Horizons*, May/June 94, Vol. 37 Issue 3, p1, 26p, Cartoons..
- Burchardt, Olivier (1997).Jacob Burchardt: Historian of Civilization. *Contemporary Review*, Nov97, Vol. 271 Issue 1582, p250, 7p..
- Case, John (1998). Keeping score. Inc., Jun98, Vol. 20 Issue 8, p80, 6p,14c.Clark, Thomas W. (1993). Humanism and Postmodernism. *Humanist*, Jan/Feb93, Vol. 53 Issue 1, p18, 6p..
- Das, Ajit K. (1998). Frankl and Realm of Meaning. *Journal of Humanistic Education & Development*, Jun98, Vol.36 Issue 4, p199, 13p.
- Edgell, Stephen; Townshend, Jules (1993). Marx and Veblen on Human Nature, History, and Capitalism: Vive la difference! *Journal of Economic Issues*, Sep93, Vol. 27 Issue 3, p721, 19p.

- Ehin, Charles (1998). Fostering Both Sides of Human Nature—The Foundation for Collaborative Relationships. *Business Horizons*, May/Jun98, Vol. 41 Issue 3, p15, 11p, 3 diagrams.
- Elshtain, Jean Bethke (1997). Back to Nature. *New Republic*, 08/03/98, Vol. 219 Issue 5, p11, 2p.
- Fausser, Peter (1997). What is Practical Learning? *European Education*, Winter96/97, Vol. 28 Issue 4, p6, 19p..
- Forsman, Eric L. (1997). Democracy and Monstrosity. *Review of Politics*, Spring97, Vol. 59 Issue2, p395, 3p.
- Fort, Timothy L. (1998). Goldilocks and Business Ethics: A paradigm. *Journal of Corporation Law*, Winter 98, Vol. 23 Issue2, p245, 32p
- Goldstein, L.J. (1992). Review essays. *History & Theory*, Feb92, Vol. 31 Issue 1, p56, 10p.
- Haque, Akhlaque U; Spicer, Michael W. (1997). Reason, Discretion, and Tradition. *Administration & Society*, Mar97, Vol. 29 Issue 1, p78, 19p
- Hollander, Paul (1992). Sociology and the Collapse of Communism. *Society*, Nov92, Vol. 30 Issue 1, p26, 7p.
- Hutcheson, Francis (). On Human Nature Reflections on Our Common Systems of Morality on the Social Nature of Man. (Ed. Thomas Mautner) Cambridge University Press.
- Machan, Tibor R. (1997). For Individual Rights. *Modern Age*, Spring97, Vol.39 Issue 2, p133, 10p.
- Machiavelli, Niccolo (1996). Niccolo Machiavelli... *Sales & Marketing Management*, Mar96, Vol. 148 Issue Performance Strategies p9, 1p, 1c.
- Maryanski, Alexandra; Turner H. Jonathan (1992). The Social Cage Human Nature and the Evolution of Society. Stanford University Press. Stanford. California.
- Maryanski, Alexandra (1994). The Pursuit of Human Nature in Sociobiology and Evolutionary Sociology. *Sociological Perspectives*, Fall94, Vol. 37 Issue 3, p375, 15.
- Milam, Michael C. (1995). Science Fiction and Human Nature. *Humanist*, Mar/Apr95, Vol. 55 Issue 2, p29, 4p.
- Morddel, Anne (1990). Breaking Arms Won't Change Human Nature. *Records Management Quarterly*, January90, Vol. 24 Issue 1, p36, 3p. 1bw.
- Rudmin, Floyd, Webster (1995). Cross-Cultural Correlates of the Ownership of Private Property: Two amples of Murdock's data. *Journal of Socio-Economics*, Summer95, Vol. 24 Issue 2, p345, 29p, 9 charts
- Smillie, David (1996). Human Nature and Evolution: Language, Culture, and Race. *Journal of Social & Evolutionary Systems*, Vol. 19 Issue 2, p145, 12p.
- Stevenson, Leslie., Haberman L. David (1998). Ten Theories of Human Nature. Third Edition. Oxford University Press. New York.
- Valentine, Lonnie (1997). Small Socialism and Human Sympathy. *Peace Review*, Mar97, Vol. 9 Issue 1, p85, 5p.
- Weston, Jack (1995). E.P. Thompson's Quarrel With Post-1880 Marxism. *Monthly Review: An Independent Socialist Magazine*, May95, Vol. 47 Issue 1, p35, 2p.
- Zaleznik, Abraham (1995). Real Work. *Harvard Bbusiness Review*, Nov/Dec97, Vol. 75 Issue 6, p53, 7p.

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANIN EĞİTİMDEKİ YERİ

Rasim BAKIRCIOĞLU

Rehberlik ve psikolojik danışma, "kendini, çevresindeki olanakları tanıması, gizilgüçlerini gerçekleştirerek sorunlarını çözebilmesi için kişiye, bu işi kendine meslek edinmiş uzmanlarca yapılan düzenli bir yardım süreci" olarak tanımlanıyor.

(1)

Kişi, kendini tanıyarak gizilgüçlerini, sorun çözebilecek düzeyde geliştirebilmesi için rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle desteklenen eğitimden yeterince yararlanmalıdır. Ancak, burada söz konusu olan, çağdaş eğitimdir; insanı doğasına ters düşen, çağdaş beklentileri ve bireyin gelişim gereksinimlerini karşılamaktan uzak kalan aktarmacı ve ezberci geleneksel eğitim değil. Çağdaş eğitim, öğrenci odaklı eğitimdir. Bu eğitim; gelişim ve öğrenme ruhbilimi, toplumsal ruhbilim ve eğitimbilimin ortaya koyduğu bilimsel ilke ve kurallara dayanıyor; bireyin kendine özgü gelişim gerçeklerine uygun bağımsız bir kişilik geliştirmesini amaçlıyor. Çağdaş eğitimde tüm öğrenim etkinlikleri, bağımsız kişilikler geliştirme amacına ulaşmayı sağlayacak biçim ve nitelikte düzenleniyor. Bu yolla öğrenciler, bir sorunu ele almayı, o sorunun olası çözüm yollarını düşünmeyi, onlardan birini seçerek sorunu çözmeyi ve sonuca ulaşmayı öğreniyor. Bu öğrenim süreci, öğrencilere öğrenmeyi öğretmenin yanı sıra, sorumluluk duygusu ve bilinci geliştirme, kendini yönetme, iç denetim oluşturma, özgüven kazanma olanağı da veriyor.

Öğrenci odaklı eğitimin gerçekleştirilmesi için, her öğrencinin kendi ilgi ve yeteneklerine koşut bir öğrenim yapmasını sağlayacak toplumsal-ruhsal, maddesel ve teknolojik ortamın hazırlanması gerekiyor. Bu eğitim modelinde öğrenme konusu; deney, gözlem, inceleme, araştırma, tartışma, sorun çözme, yaratıcı etkinlikler gösterme gibi yöntem ve tekniklerden uygun olanlar, öğrencilerce kullanılarak işleniyor. Bu yöntem ve tekniklerle yapılan öğrenme sonucunda öğrenciler, hem salt dayanımlı bilgileri bir bilim insanı gibi buluş yaparcasına ediniyorlar hem öğrenmeyi öğreniyorlar hem de bağımsız kişilik geliştirme ve kendilerini gerçekleştirme doğrultusunda yol alıyorlar.

Çağımızın demokratik toplum düzeni de yetişmekte olan kuşakların, düşünme gücü kazanmış ve bağımsız kişilik geliştirmiş olan; özgür iradeleriyle karar verebilen, bu kararlarını uygulayabilen, haklarını savunup koruyabilen, başkalarının haklarına saygılı, sorumluluklarını yerine getiren kişiler olarak yetişmeleri istiyor.

İnsan doğasına, bilimsel bulgulara ters düşen baskıcı, buyurgan, eleyici geleneksel eğitim uygulandığı okullardaki kadar olmasa bile, öğrenci odaklı eğitimi modeline uygun öğrenim yapılan kurumlarda da kuşkusuz, gelişime, öğrenmeye, bireyler arası ilişkilere yönelik birtakım sorunlar yaşanmaktadır. Ancak, bunlara öğrenci odaklı eğitimde, geleneksel eğitimdekinden farklı bakılıyor. Bu sorunlar, gelişim ve öğrenmenin doğal sonuçları olarak değerlendiriliyor; sorunlar nedenleri bulunup ortadan kaldırılarak çözüme kavuşturulmaya çalışılıyor. Sorun yaşayan ya da yaşatan öğrencilere suçlu ya da kötü kişi diye bakılmıyor. Bu anlayıştaki yaklaşımlar öğrencileri, gereksiz duygusal karmaşalar geliştirmekten uzak tutuyor.

* Eğitimci Yazar, E.P.H. Uzmanı

Çağdaş eğitimde gözden kaçırılmayan noktalardan biri de öğrencilere gerekli gereksiz bilgi yüklemekten sakınmaktır. Çağdaş anlayışta bunun yararından çok, zararı olduğu bilinciyle davranılıyor. Gelecekte hangi bilgilere gereksinim duyulacağını bugünden kestirmek olanaksız olduğuna göre, işin doğrusu, öğrencilerin, öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayarak onları, yarın gereksinim duyacakları bilgileri, kendi çabalarıyla öğrenmeye hazırlamaktır; onların öğrenim sırasında salt, dayanıklı bilgileri edinmelerini sağlamaktır.

Eğitim, insan gerçeğine ve çağın gereklerine uygun düşen bu tür yaklaşımlarla gerçekleştirildiğinde, günümüz okullarından pek çoğunun yaşadığı yapay sorunlar, disiplin olayları diye adlandırılan rahatsız edici durumlar, kendiliğinden ortadan kalkıyor.

Eğitimimizin ivedi çözüm bekleyen temel sorunlarından belki de başta geleni, okullarımızda hala ağırlıklı olarak uygulanan öğretmen odaklı aktarmacı ve ezberci geleneksel eğitimin buralardan sökülüp atılması ve yerine öğrenci odaklı eğitimin uygulanmasının sağlanmasıdır. Bu ise, yetişmekte olan öğretmen adaylarının çağdaş eğitimi gerçekleştirecek bilgi, beceri, tutum ve davranışlarla donatılmalarını; görev başındaki öğretmenlerin de bu anlayıştaki eğitimi uygulamaya koymalarına yetecek nitelikteki hizmet içi eğitimden geçmelerini sağlamakla işe başlamayı gerektirmektedir. Çağdaş eğitim teknolojisinin öğrenci yararına sunulması ve sınıflardaki öğrenci sayısının en az 30'a indirilmesi önlemleri de kuşkusuz, bu eğitimin gerçekleştirilmesi için zorunlu koşullardandır.

Çağdaş eğitime geçmek için atılması gereken, bunlar kadar önemli bir başka adım da okullarda, etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin verilmesidir. Etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, uzmanlık düzeyinde eğitim yapmış elemanlarca verilebiliyor. Öyleyse, rehberlik ve psikolojik danışma uzmanı açığını bir an önce kapatmak da bu konudaki baş sorunlar arasında yer almaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışma desteği olmadıkça, yukarıda söz konusu edilen çağdaş eğitimi gerçekleştirmeye, öğretmen ve eğitim yöneticisinin ne gücü ne de zamanı yeter. Dahası, bu kişiler, rehberlik ve psikolojik danışma alanına giren hizmetleri başaracak donanımla yetiştirilmemektedirler. Kendi ilgi ve yeteneklerini, çevrelerini gerektiği gibi tanımaları; sorunlarını çözüme kavuşturabilmeleri; çıkış yolunu bulamadıkları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu sorunlarına çözüm bulabilmeleri için, öteki kişilik hizmetleriyle birlikte öğrencilere, uzmanlarca, düzenli ve sürekli bir rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti verilmesi gerekiyor.

Sonuç olarak; kalkınmak, ileri uluslar düzeyine ulaşmak istiyorsak, zaman yitirmeden, çağdaş eğitimi gerçekleştirecek nitelik ve nicelikteki öğretmenler ile, eğitimin ayrılmaz bir parçası ve vazgeçilmez yardımcısı durumundaki rehberlik ve psikolojik danışma uzmanlarını bir an önce yetiştirerek eğitimin hizmetine vermek zorundayız.

SPSS UYGULAMALI BİLGİSAYAR DESTEKLİ İSTATİSTİK ÖĞRETİMİNİN İSTATİSTİĞE YÖNELİK TUTUMLARA VE İSTATİSTİK BAŞARISINA ETKİSİ Şener BÜYÜKÖZTÜRK*

Özet

Bu araştırmanın amacı, SPSS uygulamalı bilgisayar destekli istatistik öğretiminin istatistiğe yönelik tutumlar ve istatistik başarıları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını; öğrencilerin istatistik tutumları ile istatistik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, eğitim yönetimi ve planlaması alanında lisans öğrenimi gören 20 öğrenci üzerinde deneysel bir çalışma ile yürütülmüştür. Bilgisayar destekli öğretimin istatistik tutumlarına olan etkisi öntest sontest kontrol gruplu gerçek deneme deseninde test edilmiştir. Öğrencilere deney öncesi ve sonrasında istatistik tutum ölçeği uygulanmıştır. Bilgisayar destekli öğretim alan ve almayan grupların istatistik başarıları, sadece deney sonrasında yapılan final sınav puanları kullanılarak karşılaştırılmıştır. Toplanan verilerin analizinde kovaryans (ANCOVA) analizi, ilişkisiz gruplar için t-testi ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Analiz sonucunda SPSS uygulamalı bilgisayar destekli öğretimin istatistik tutumlarını geliştirmede ve istatistik başarılarını artırmada önemli bir etken olduğu; istatistiğe yönelik tutumlar ile istatistik başarıları arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmıştır.

Problem

Sosyal bilimler alanında lisans düzeyinde okutulan istatistik derslerine yönelik olumsuz tutumların ve korkuların istatistiği öğrenmede önemli bir engel olduğu ileri sürülmektedir (Forte, 1995; Gratz ve diğerleri, 1993; Ware ve Chastain, 1989). Yapılan pek çok araştırmada istatistiğe yönelik tutumlar ile istatistik başarıları arasında .33 ile .54 arasında değişen düzeylerde pozitif ve anlamlı ($p < .01$) bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (Feinberg ve Halperin, 1978; Köklü 1994b; Robert ve Bilderback, 1980; Robert ve Saxe, 1982). Bu bulgular, istatistiğe yönelik tutumların istatistik başarısının önemli bir yordayıcısı olabileceğini göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarının destekleyici öğretim stratejileriyle pozitif yönde geliştirilebileceği ve bunun da sonuç olarak istatistik öğretimindeki başarıyı artıracığı beklenebilir.

Bu bağlamda istatistik dersi okutan öğretim elemanlarının, öğrencilerde istatistiğe karşı olumlu tutumlar geliştirilebilecek destekleyici öğretim yöntemlerini üretmek ve geçerliğini test etmek gibi bir sorumluluklarından bahsedilebilir. Forte (1995), sosyal bilimler alanında okutulan istatistik derslerinde öğrencilerin istatistiğe yönelik korku gibi olumsuz duyuşsal özelliklerden kaynaklanan önemli öğrenme sorunları yaşandığını belirterek, bundan kurtulmak için bilgisayar destekli öğretimin etkin bir çözüm olabileceğini savunmaktadır.

Araştırmacı, lisans ve yüksek lisans düzeyinde istatistiğe giriş ve ileri istatistik derslerini okutan bir öğretim elemanı olarak başarıya pozitif etkisini gözlediği istatistiğe karşı tutumların, bu derslerin bilgisayar destekli verilmesi ile geliştirilebileceği ve buna bağlı olarak da başarının artacağı görüşündedir.

* A.Ü. Eğitim Bilimler Fakültesi Öğretim Üyesi

Literatürde, istatistik dersleri için geliştirilmiş yazılımlara rastlanmakla birlikte, SPSS, MINITAP gibi hazır paket programların da kullanıldığı gözlenmektedir. Sosyal bilimler alanında yapılan pek çok araştırmada bilgisayar destekli istatistik öğretimin başarıyı artırdığı; istatistiğe karşı olumlu tutumlar geliştirdiği; ileri akademik çalışmalar için uygun zemin hazırladığı belirtilmektedir (Gratz ve diğerleri, 1993; Oswald, 1996; Packard, ve diğerleri, 1993; Ware ve Chastain, 1989).

Forte (1995) bilgisayar destekli istatistik öğretiminin öğrencilerin derse katılımlarını artırdığını, hesap makinası kullanarak çözümlenmeyi ortadan kaldırarak sonuca daha kolay ulaşmayı sağladığını belirtmektedir. Böylece, öğrenciler formülleri öğrenmeye daha az zaman harcamakta, buna karşılık istatistiklerin mantığı ve üretilmesine ilişkin süreci anlamaya daha fazla zaman ayırabilmektedirler. Bilgisayar destekli istatistik öğretiminin ek olarak öğrencilerin bilgisayar kültürünü artırdığı ve bilgisayara yönelik pozitif tutumların gelişmesine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Forte, 1995; Gratz ve diğerleri, 1993; Oswald, 1996).

Araştırmacı, akademik ve akademik olmayan çevrelerce yaygın bir şekilde kullanılan SPSS paket programının istatistik dersinin öğretiminde başarıyla kullanılabileceğini düşünmektedir.

Araştırmada istatistik öğretiminde bilgisayar uygulamaları, SPSS istatistik paket programı ile yapılmıştır. Çalışma ile öğrencilerin istatistik tutumlarını geliştirmede bilgisayar destekli öğretimin ne derece etkili olduğuna ilişkin ampirik kanıtların bulunacağı umulmuştur.

Araştırmanın Hipotezleri

SPSS uygulamalarına dayalı istatistik öğretimine tabii öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle istatistik öğrenen öğrencilerin istatistiğe karşı tutumlarını ve başarılarını karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

1. SPSS uygulamalı istatistik öğretimi alan öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumları, bu tür bir uygulama almadan sadece geleneksel yöntem ile istatistik öğrenen öğrencilerin tutumlarından daha olumludur.
2. SPSS uygulamalı bilgisayar destekli öğretim alan grubun dönem sonu istatistik başarıları, bu işlemi almayan grubun başarılarından daha yüksektir.
3. Öğrencilerin deney sonrasında ölçülen istatistiğe yönelik tutumları ile dönem sonu istatistik başarıları arasında pozitif bir ilişki vardır.

Yöntem

Araştırma Deseni ve Denekleri

Bilgisayar destekli öğretimin istatistik tutumları üzerindeki etkisine yönelik araştırma hipotezinde, bağımlı değişken öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumları, bağımsız değişkeni ise istatistik tutumlarına etkisi incelenen SPSS uygulamalı bilgisayar destekli öğretimdir. Uygulanacak eğitim sonrasında deney grubunun istatistik tutumlarındaki değişmelerinin gerçekten deneysel işlemden kaynaklanıp kaynaklanmadığını test edebilmek için araştırmada deneysel işlemi alan grubun yanı sıra, böyle bir işlemi almayan bir gruba da ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultuda araştırma için deney ve kontrol grupları olmak üzere iki yansız grubun oluşturulması uygun görülmüştür.

Deneyin başlangıcında sahip olunan istatistik tutumlarının deney sonrasında ölçülecek tutumlar üzerindeki etkisini istatistiksel olarak kontrol edebilmek amacıyla deney öncesi tutumların ölçülmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bunun için deney öncesinde iki gruba aynı anda öntest (istatistik tutum ölçeği) verilmiştir. İşlem sonunda her iki gruba da aynı test tekrar uygulanmıştır. Buna göre araştırmanın deseni, öntest sontest kontrol gruplu gerçek deneme desendir (Şekil 1).

		ÖNTEST		SÖNTEST
G_D	R	O_{D-1}	X	O_{D-2}
G_K	R	O_{K-1}		O_{K-2}

Şekil 1: Araştırma Deseni

Şekil 1’de G_D deney grubunu, G_K kontrol grubunu; R, deneklerin gruplara yansız atandığını; O_{D-1} ve O_{D-2} , deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; O_{K-1} ve O_{K-2} , kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; X deney grubuna uygulanan bilgisayar destekli öğretimi göstermektedir.

Deney grubunda istatistik dersi, SPSS/PC-7.5 uygulamalı bilgisayar destekli öğretim ile işlenirken, kontrol grubunda sadece anlatıma ve hesap makinası ile problem çözmeye dayalı geleneksel yöntem ile yapılmıştır.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının istatistik başarılarının bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu kapsamda bağımlı değişken öğrencilerin istatistik başarısıdır. Öğrencilerin eğitim programı sonrasındaki istatistik başarıları ölçülmüş, ancak program öncesindeki istatistik başarıları ölçülemez. Çünkü, öğrenciler bu ders kapsamındaki konularla ilk defa karşılaşmaktadırlar.

Araştırmanın denekleri, 1998-1999 öğretim yılı ikinci yarı yılda Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde öğrenim gören lisans ikinci sınıf öğrencilerinden EYP 204 Eğitim İstatistiği dersini alan 20 gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler ilk olarak kur’a ile 10’ar kişiden oluşan iki gruba ayrılmıştır. Daha sonra, yine kura ile iki gruptan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin tümü, birinci sınıfta istatistiğe giriş dersini almışlar ve başarılı olmuşlardır.

Araç ve Uygulama

Öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarını ölçmede, bu amaçla Köklü (1994a) tarafından geliştirilen İstatistik Tutum Ölçeği (İTÖ) kullanılmıştır. Ölçek, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve Ziraat Fakültesinde okuyan 493 öğrenciden elde edilen veriler kullanılarak geliştirilmiştir. Ölçek, 28 tutum cümlesinden oluşmakta ve tek faktörlü olarak kullanılmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükdeğerleri .45 ile .72 arasında değişmekte olup, Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçüt geçerliği için istatistik başarı puanlarıyla istatistik tutum puanları arasındaki korelasyona bakılmış ve .37 ($p < .01$) olarak hesaplanmıştır.

Uygulama öncesinde araştırmaya katılan denekleri çalışma hakkında bilgilendirmek amacıyla bir toplantı düzenlenmiştir. Araştırmacı toplantıda çalışmanın amacını ve kapsamını açıklamış ve öğrencilerden çalışmaya gönüllü olarak katılıp katılmayacaklarını sormuştur. Toplantıda deneklerin tümü çalışmaya gönüllü olarak katılacaklarını belirtmişlerdir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşmede iki öğrencinin temel bilgisayar kültürüne sahip olduğu, kalan öğrencilerin sahip olmadıkları görülmüştür. Bu durumun deney grubunda denekler arasında bir farklılığa yol açmasını engellemek amacıyla grup 6 saatlik (iki hafta) bir ön eğitim programına alınmıştır. Bu programın 2 saati genel kültür düzeyinde temel bilgisayar bilgi ve becerilerine, 4 saati ise SPSS programının tanıtılmasına ayrılmıştır.

Deneysel işlemin yürütüldüğü zaman içinde istatistik öğretimi, “ilişkisiz ve ilişkili gruplar için t-testi” ve “ilişkisiz gruplar için bir boyutlu varyans analizi” konuları ile sınırlandırılmıştır. Çalışmanın süresi, ilişkisiz ve ilişkili t-testi konuları için dört hafta; ilişkisiz gruplarda bir boyutlu varyans analizi konusu için 3 hafta olmak üzere toplam 7 hafta, 21 saat olarak düzenlenmiştir.

1998/1999 öğretim yılı güz dönemi başında her iki gruba da istatistiğe yönelik tutumlarını ölçen tutum ölçeği (öntest) verilmiştir. Konular 7 hafta boyunca deney grubunda, anlatım ve ev ödevine ek olarak

SPSS programının kullanıldığı bilgisayar uygulaması yaptırılarak işlenirken, kontrol grubunda sadece anlatım ve ev ödevi yöntemleri kullanılarak işlenmiştir. Buna göre sınıf içinde istatistik problemleri deney grubunda bilgisayar, kontrol grubunda hesap makinası kullanılarak çözülmüştür. Öğrenci bilgisayar uygulamasını bağımsız olarak yapmıştır, ancak araştırmacı gerektiğinde yardımcı olmuştur.

Seçilen iki konunun bitiminde çalışmanın başlangıcında verilen tutum ölçeği deneklere sontest olarak aynı anda tekrar uygulanmıştır.

Ek olarak, deney grubundaki öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşleri yapılan samimi (informal) bir görüşme ile belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşmede öğrencilere "bilgisayar destekli öğretim yöntemi hakkındaki genel görüşleri" sorulmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim istatistiği dersindeki dönem sonu başarıları, açık uçlu (essey tipte) dört sorudan oluşan bir dönem sonu (final) sınavından aldıkları puanlar ile değerlendirilmiştir. Dönem sonu sınavının sorularının hazırlanmasında istatistik dersleri okutan bir başka öğretim üyesinin de görüşleri alınmıştır. Bu sınavda, deney grubundaki öğrenciler istatistik problemlerini bilgisayarda SPSS kullanarak, kontrol grubundakiler ise hesap makinası kullanarak çözmüşlerdir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci hipotezi ile SPSS uygulamalı bilgisayar destekli öğretimin istatistiğe yönelik tutumları olumlu şekilde etkileyip etkilemediği test edilmek istenmektedir. Bu hipotezi test etmek amacıyla tek faktörlü kovaryans (ANCOVA) analizi kullanılmıştır.

ANCOVA, bir araştırmada etkisi test edilen bağımsız değişkenin dışında bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan ve ortak değişken olarak isimlendirilen bir başka değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlayarak, gruplararası karşılaştırma olanağı veren güçlü bir tekniktir. Bu analizde dış etken olarak tanımlanan değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde yol açtığı varyans kontrol edildiğinden testin gücü artmaktadır. 2x2'lik split-plot, tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümlerin olduğu iki faktörlü faktöryel desen olarak da tanımlanabilen öntest-sontest kontrol gruplu bir desende varyans analizi ile regresyon analizinin birleşimi olarak tanımlanabilen ANCOVA, varsayımları karşılandığında uygulanabilecek güçlü bir tekniktir. Böyle bir desende öntestin sontest puanlarına olan olası etkisi ANCOVA kullanılarak kontrol edilebilmektedir. Burada öntest puanları ortak değişken olarak analize dahil edilmektedir. Sonuçta, grupların önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları karşılaştırılmaktadır (Büyüköztürk, 1998).

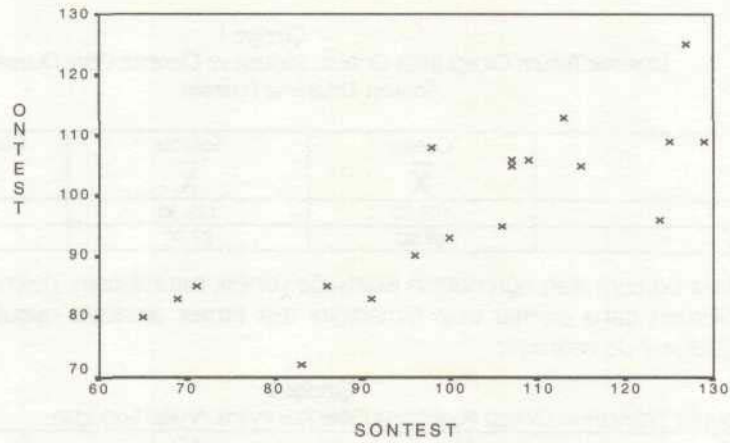
Gruplar arası karşılaştırma yapmadan önce ANCOVA'nın aşağıda belirtilen varsayımlarının (Frigon, ve Laurencelle, 1993; Green, Salkind ve Akey, 1997) karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır:

- Grupların bağımlı değişkene ilişkin puanları normal dağılmaktadır.
- Grupların bağımlı değişkene ilişkin puanlarının varyansları eşittir.
- Araştırmaya katılanların öntest ve sontest puanları arasında doğrusal bir ilişki vardır.
- Grupların önteste göre sontest istatistik puanlarını tahminde kullanılacak regresyon doğrularının eğimleri (regresyon katsayıları) eşittir.

Deney ve kontrol gruplarında sontest tutum puanları dağılımlarının normal dağılımdan aşırı bir sapma gösterip göstermediği, çarpıklık katsayısının buna ilişkin standart hata değerine bölünmesiyle elde edilen z-istatistiği kullanılarak test edilmiştir (Howitt ve Cramer, 1997, 342). Çarpıklık kat sayısı deney grubu için 0.026 ve kontrol grubu için -0.116 olarak hesaplanmıştır. Puanların dağılımının normal dağılımdan aşırı bir sapma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla hesaplanan z-istatistiği deney grubu için 0.04 ($p > .05$) ve kontrol grubu için 0.17'dir ($p > .05$). Bu bulgu, sontest tutum puanlarının deney ve kontrol gruplarında normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediğini, yani normal dağılıma yaklaşık bir dağılım gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Varyansların eşit olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan Leven'in F testi sonucuna göre iki grubun sontest tutum puanlarının varyanslarının eşit olduğu bulunmuştur [$F_{(1, 18)} = 1.07, p > .05$].

Deneklerin öntest ve sontest tutum puanları arasındaki korelasyonlar Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayısı ile hesaplanmış ve ilişkinin doğrusallığı saçılma diyagramları ile incelenmiştir. Buna göre öntest-sontest tutum puanları arasındaki korelasyon katsayısı toplamda .82; deney grubunda .77 ve kontrol grubunda .57 olarak hesaplanmıştır. Öntest sontest puanlarının saçılma diyagramları (Şekil 2) da iki değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Sontest – Öntest Tutum Puanlarının Saçılma Diyagramı

Öte yandan öntest istatistik tutum puanlarına göre sontest istatistik tutum puanlarının tahminine ilişkin deney ve kontrol grubu için hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olup olmadığı, sontest puanları üzerinde grup x öntest ortak etki testi ile incelenmiştir. Bu test sonucuna göre iki regresyon doğrusuna ait eğimlerin (regresyon katsayılarının) eşit olduğu bulunmuştur [$F_{(1, 16)} = 0.61, p > .05$].

Araştırmanın ikinci hipotezi, SPSS uygulamalı bilgisayar destekli istatistik öğretimi alan grubun istatistik başarısının bu işlemi almayan grubunkinden daha yüksek olup olmadığını test etmeye ilişkindir. Bu hipotezi test etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için t-testi kullanılmıştır. Analizi yapmadan önce "deney ve kontrol grubundaki istatistik başarı puanlarının dağılımlarının normal olup olmadığı" incelenmiştir. Bu amaçla puanların dağılımıyla ilgili olarak hesaplanan çarpıklık katsayısı, deney grubu için 0.76 ve kontrol grubu için -1.35'dir. Dağılımın normalliği için hesaplanan z-istatistiği ise deney grubu için 1.11 ($p > .05$) ve kontrol grubu için 1.95'dir ($p > .05$). Buna göre, grupların istatistik başarı puanlarının dağılımlarının normale yaklaşık olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü hipotezi olan, "istatistiğe yönelik sontest tutum puanları ile dönem sonu istatistik başarı puanları arasında pozitif bir ilişki vardır" önermesini test etmek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Deney ve kontrol grubunun öntest, sontest ve önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama istatistik tutum puanları Çizelge 1'de verilmiştir.

Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğinin kullanıldığı tutum ölçeklerinden alınan puanların uçlara yakın bir noktaya düşmesi durumunda tutumlar, o ucun adına göre olumlu ya da olumsuz olarak yorumlanabilir (Turgut ve Baykul, 1992, 165). Çizelge 1'de işlem öncesindeki istatistik tutum puanlarının ortalamasının

deney grubunda 105.50 ve kontrol grubunda 89.80 olduğu görülmektedir. Ölçekte 28 madde olduğuna göre kararsızım seçeneğine karşılık gelen puan $28 \times 3 = 84$ ve olumlu uca karşılık gelen puan $28 \times 5 = 140$ 'dır. Buna göre deneyin başlangıcında öğrencilerin istatistiğe yönelik belirli bir tutumlarının oluşmadığı söylenebilir.

Beş haftalık eğitim programının sonunda öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama tutum puanlarına bakıldığında hem deney grubunun ($\bar{X} = 108.76$) hem de kontrol grubunun ($\bar{X} = 94.03$) Ortalama tutum puanlarında bir yükselme olduğu gözlenmektedir

Çizelge 1
İstatistik Tutum Ölçeği (İTÖ) Öntest, Sontest ve Önteste Göre Düzeltilmiş Sontest Ortalama Puanları

Grup	Öntest \bar{X}	Sontest \bar{X}	Düzeltilmiş Sontest \bar{X}
Deney	105.50	115.30	108.76
Kontrol	89.80	87.50	94.03

Bilgisayar destekli öğretim alan öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarının, geleneksel yöntemle öğretim yapan öğrencilerden daha olumlu olup olmadığını test etmek amacıyla uygulanan kovaryans analizi sonuçları ise Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2
İTÖ Sontest Puanlarının Öntest Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Öntest (regresyon)	1543.265	1	1543.265	16.44	.001
Grup	698.069	1	698.069	7.44	.014
Hata	1595.335	17	93.843		
Toplam	7002.800	19			

Çizelge 2'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun istatistiğe yönelik önteste göre düzeltilmiş sontest ortalama tutum puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1, 17)} = 7.44$, $p < .05$]. Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin istatistik tutumlarında bir farklılığa yol açtığını göstermektedir. Başka bir anlatımla deney grubunun düzeltilmiş sontest ortalama tutum puanı ($\bar{X} = 108.76$), kontrol grubunun puanından ($\bar{X} = 94.03$) daha yüksektir.

Çizelge 3'te deney ve kontrol grubunda aynı içerikten oluşan, ancak istatistik problemlerinin deney grubunda SPSS programı, kontrol grubunda ise hesap makinası kullanılarak çözüldüğü dönem sonu sınav puanlarının t-testi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 3
Eğitim İstatistiği Sınav Puanları Arasındaki Farkın T-Testi Sonucu

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	10	87.50	5.89	18	2.29	.034
Kontrol	10	80.00	8.50			

Çizelge 3 incelendiğinde, deney grubu ($\bar{X} = 87.50$) ile kontrol grubunun ($\bar{X} = 80.00$) eğitim istatistiği dnm sonu sınav puanları arasında deney grubu lehine gözlenen farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$t_{(18)} = 2.29$, $p < .05$]. Bu bulgu, bilgisayar destekli öğretimin istatistik dersindeki öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir.

Öğrencilerin son test istatistik tutum puanları ile istatistik dersi dönem sonu sınav puanları arasında pozitif, ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki saptanmıştır ($r_{(119)} = .30, p > .05$). İstatistik tutumları ile istatistik başarıları arasında pozitif ancak anlamlı olmayan bir ilişkinin bulunması, bir dereceye kadar istatistiğe yönelik tutumları olumlu olan öğrencilerin istatistik başarılarının da yüksek olabileceği biçimindeki bir yoruma olanak verebilir.

Sonuç ve Öneriler

Toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular, "bilgisayar destekli istatistik öğretiminin" öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarını artıracağı yönündeki araştırma hipotezini desteklemektedir. Bu bulgu, daha önce Ware ve Chastain'ce (1989) elde edilen sonuçları desteklemektedir. Ancak, literatürde bilgisayar destekli istatistik öğretiminin istatistik tutumlarını geliştirmede anlamlı bir etkisinin olmadığına ilişkin araştırma bulgularına da rastlanmaktadır (Gratz ve diğerleri, 1993).

Araştırmada bilgisayar destekli öğretim alan öğrencilerin istatistik dersi başarısının, böyle bir destekleyici eğitim almayan öğrencilerden daha yüksek çıkmış olması, bilgisayar destekli öğretimin istatistik başarısını artırmada önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, bilgisayar destekli öğretimin istatistik başarıları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu gösteren diğer araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Oswald, 1996; Porter ve Riley, 1993).

SPSS uygulamalı bilgisayar destekli istatistik öğretimi alan grupla deney sonrası yapılan söyleşide, öğrenciler aldıkları eğitimden ve özel olarak da SPSS uygulaması için edindikleri bilgisayar bilgi ve becerilerinden memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Oswald (1996) yaptığı çalışmada bilgisayar destekli istatistik öğretiminin önemli bir getirisinin de öğrencilerin, bilgisayar bilgi ve becerilerini geliştirmeleri ve gelecekte daha bağımsız çalışabilmeleri konusunda özgüven geliştirmelerine katkı sağlaması olarak açıklamaktadır. Gratz ve diğerleri (1993) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Buna göre, bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin istatistik öğrenmeye ilişkin isteklerini artırmada, bilgisayar kültürü oluşturmada ya da geliştirmede, bağımsız çalışma konusunda özgüven geliştirmede önemli katkılar sağlayabileceği ortaya çıkmaktadır.

Araştırma ile ulaşılan bir diğer sonuç da istatistik tutumları ile istatistik başarıları arasında pozitif bir ilişkinin ($r = .30$) bulunmasıdır. Bu sonuç, daha önce sözü edilen pek çok araştırmanın bulgularıyla tutarlıdır. İstatistik tutumları ile istatistik başarıları arasında hesaplanan korelasyon katsayısı uygulamada önemli olarak değerlendirilebilmesine karşın istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Çalışılan grup büyüklüğünün, yani serbestlik derecesinin küçük olmasının korelasyon katsayısının anlamlı çıkmamasında önemli bir etken olduğu ifade edilebilir. Korelasyonun pozitif çıkması ve bu konuda daha önce yapılan pek çok araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermesi istatistiğe yönelik olumlu tutumların istatistik dersindeki başarıyı olumlu yönde etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak SPSS uygulamalı bilgisayar destekli istatistik öğretiminin, öğrencilerin istatistiğe yönelik tutumlarını ve başarılarını artırmada önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Buna göre özellikle sosyal bilimler alanında istatistik öğreten öğretim elemanlarına, istatistik öğretiminde paket ya da özel amaçlı yazılımlar kullanılarak dersin mümkün olan tüm konularında destekleyici bir öğretim yöntemi olarak bilgisayar destekli öğretim uygulamaları önerilebilir. Yine bu tür bir çalışmanın daha büyük gruplarda ve farklı disiplinlerde yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi: varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31 (1).
- Feinberg, L.B. & Halperin, S. (1978). Affective and cognitive correlates of course performance in introductory statistics. *Journal of Experimental Education*, 46, 11-18.
- Forte, J.A. (1995, Spring/Summer). Teaching statistics without statistics. *Journal of Social Work Education*, 31 (2), 204-18.

- Frigon, J.Y. & Laurencelle, L. (1993). Analysis of covariance: a proposed algorithm . *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1-18.
- Gratz, Z. & Others. (1993, March 24-26). Attitudes and achievement in introductory psychological statistics classes: traditional versus computer-supported. *The Annual Conference on Undergraduate Teaching of Psychology*.
- Green, S.B., Salkind N.J. & Akey, T.M. (1997). *Using SPSS for windows : analyzing and understanding data*. New York: Printice Hall.
- Köklü, N. (1994a). Bir istatistik tutum ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 18(93), 42-7. Köklü, N. (1994b). Üniversite öğrencilerinin istatistiğe yönelik tutumlarına etki eden faktörler. Yayımlanmamış araştırma.
- Oswald, P.A. (1996, April). Classroom use of the personal computer to teach statistics. *Teaching of Psychology*, 23 (2), 124-26.
- Packard, A.L. & Others. (1993, October 13-16). A comparison of three presentation methods of teaching statistics. *The Annual Meeting of the Midwestern Educational Research Association*. Chicago.
- Porter, T.S. & Riley, T.M. (1996, Fall). The effectiveness of computer exercises in introductory statistics. *Journal of Education Economics*, 27 (4), 291-99.
- Robert, D.M. & Bilderback, E.W. (1980). Reliability and validity of a statistics attitude survey. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 235-8.
- Robert, D.M. & Saxe, J.E. (1982). Validity of a statistics attitude survey: a follow-up study. *Educational and Psychological Measurement*, 42, 907-12.
- Ryan, J.M. & Hess, R.K. (1991). *Handbook of statistical procedures and their computer applications to education and the behavioral sciences*. New York: McMillian Publishing Company.
- Schafer, W.D. (1992, April). Analysis of pretest-posttest designs. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 25, p.2-4.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçeleme Teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Ware, M.E. & Chastain, J.D. (1989). Computer-assisted statistical analysis: A teaching innovation?. *Teaching Psychology*, 16 (4), 222-27.

Giriş

Eğitim planlamacıları ve politikacıları için eğitimin maliyeti çok önemlidir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde eğitim planlamacıları, eğitime yapılan yatırıma çok büyük önem vermektedirler. Toplum tarafından ortaya konulan amaçları başarmak için eğitim politikalarını belirleyenler sürekli olarak eğitime ayrılan kaynakların dağılımında sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Herhangi bir ülke için olduğu kadar gelişmekte olan bir ülke içinde eğitime harcanan mevcut kaynakların getirilerini ölçmek çok önemlidir. Bu getiriyi ölçmek için kullanılan farklı yöntemler vardır. Bunlardan biri de 'maliyet-fayda analizidir'.

Bu makalede maliyet-fayda analizi yönteminin amacı ve işleyiş biçimi ele alınarak gelişmekte olan ülkelerde eğitim planlaması ve politika kararlarının alınmasına olan katkıları tartışılmıştır.

Maliyet Fayda Analizi ve Amacı

Kavram olarak 'maliyet-fayda analizi' bir projenin ekonomik kârlılığını ölçmek için o projenin ekonomik faydalarını karşılaştıran bir çeşit yatırım ve değerlendirme tekniğidir(Hussen ve Neville, 1985). Bu teknik, eğitim, mesleki yetiştirme, sağlık, ulaşım ve diğer gelişme projeleri olmak üzere birçok sosyal yatırıma da uygulanabilir(Rumberg ve Woodhall, 1985:106). Maliyet-fayda analizinin arkasında yatan gerçeği daha iyi anlamak için '*getiri oranı*' ve '*vazgeçme/fırsat maliyeti*' gibi kavramların bilinmesi ve dikkate alınması gerekmektedir.

1. **Getiri oranı:** Genellikle literatürde, özel ve sosyal olmak üzere iki tür getiri oranı kabul görmektedir. *Özel getiri oranı*, eğitimin birey ve ailesi için maliyet ve faydası arasındaki ilişkiyi ölçmektedir. Böylece özel getiri oranı eğitime olan talep ve eğitim maliyesi ile ilgilenmektedir. *Sosyal getiri oranı* ise, eğitimin bireylerden çok, geniş anlamda topluma olan maliyet ile faydası arasındaki ilişkiyi ölçmektedir. Özel ve sosyal getiri oranlarının her ikisi de eğitime yapılan yatırımların ölçülmesi için önemli araçlardır.

Psacharopoulos (1973) ve Woodhall'ın (1985) belirttikleri gibi, herhangi bir projenin getiri oranı sosyal vazgeçme maliyetinden küçük ise, bu proje kârlı olmadığı gerekçesiyle reddedilmelidir. En karlı/yararlı proje, hem özel hem de sosyal getiri oranı en yüksek olan projedir.

Psacharopoulos (1973) 22 ülkede eğitimin getirisi üzerine yaptığı çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır (bakınız sayfa 3 Tablo 1):

- (a) Birçok ülkede, eğitimin her düzeyinde getiri oranı pozitifdir. Özellikle ilkökul ve ortaokul düzeyinde eğitimin getiri oranı üniversite düzeyindeki eğitimin getiri oranından daha büyüktür.
- (b) Eğitimin özel getiri oranı sürekli bir şekilde sosyal getiri oranından daha yüksektir. Bu da eğitimin bireyler ve toplum için karlı bir yatırım olduğunu göstermektedir. Özel ve sosyal getiri

* A.Ü. Eğitim Bilimler Fakültesi Öğretim üyesi

oranları arasındaki fark okullarda kamu yardımlarının farklı yönlerde olmasından kaynaklanmaktadır.

(c) Genel olarak, gelişmekte olan ülkelerde eğitimin getiri oranı gelişmiş ülkelerdeki eğitimin getiri oranından daha yüksektir.

Aşağıdaki tabloda gelişmekte olan 22 ülkede ilköğretim, ortaokul ve yükseköğretim düzeylerindeki eğitimin getiri oranları verilmiştir.

Tablo 1: Eğitimin tahmini getiri oranları (yüzde)

Getiri Oranı Türleri Eğitim düzeylerine göre (a)	Getiri Oranı (%)		Getiri Oranı Türleri Ülkelere göre (b)	Getiri Oranı (%)	
	Özel	Sosyal		Özel	Sosyal
İlkokul	29	27	Gelişmekte olan ülkeler	19	16
Ortaokul	19	16	Orta düzeyde gelişmiş ülkeler	17	14
Üniversite	24	13	Gelişmiş ülkeler	14	10

Kaynak: Psacharopoulos 1973'ten alınmıştır. (a) 22 ülkenin ortalamalarını; (b) ortaöğretimi göstermektedir.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi üniversite eğitiminin sosyal getiri oranı özel getiri oranından daha düşüktür. Oysa üniversite eğitimi toplumsal açıdan büyük harcamalar gerektirmektedir. Örneğin, gelişmiş bir ülke olan İngiltere'de üniversite eğitimindeki büyümeler nedeniyle bir takım tartışmalar ortaya çıkmıştır. Tartışmalardan biri, diğer ülkelerde olduğu gibi, henüz toplum açısından insan sermayesini incelemeye yönelik bir araştırma yapılmamış olmasıdır. Bu nedenle, fazladan üniversite eğitiminin topluma yararı konusunda kuşku vardır. Bu konuda şu dört faktörün belirleyici rol oynadığı düşünülmektedir. Bunlar, ekonomik büyüme, üniversite mezunu ve üniversite mezunu olmayanların nispi kazançlarındaki değişimler, ortalama ve marjinal öğrenci arasındaki farklar ve ölçek ekonomisine olan inanç, bu yüzdendir ki yüksek öğretimin topluma olan maliyeti yüksektir (Ashworth, 1998).

Psacharopoulos'un yaptığı araştırmadan farklı olarak gelişmekte olan ülkelerde yapılmış çalışmalar da vardır. Bu çalışmaların bir çoğu Dünya Bankası destekli olup bu ülkelerin eğitim önceliklerinin belirlenmesine yöneliktir. Bunlardan birisi, Dünya Bankası danışmanı Hough tarafından (1987) yılında yapılmıştır. Hough Mali'de eğitiminin özel ve sosyal getiri oranını incelemiş ve sosyal getiri oranını (%2) özel getiri oranından (%59) yüksek olarak bulmuştur. Sosyal ve özel getiri oranları arasındaki bu büyük farklılığın nedeni olarak da fazla öğrenci burslarını ve mezunlar arasındaki yüksek işsizlik (%90) oranını göstermektedir. Mali'de ilköğretimin sosyal getiri oranı sınavlardaki başarısızlıklar ve tekrarlardan kaynaklanan nedenlerden dolayı (%3) düşük bulunmuştur.

Hincliffe (1990) Bostwana'da 3 yıllık lise eğitiminin getiri oranını %20 ve iki yıllık meslek lisesi eğitiminin getiri oranını %35 olarak bulmuş ve bunun nedeni olarak da meslek lisesini bitiren öğrencilerin yüksek kazanç elde etmelerini göstermiştir. Dolayısıyla meslek lisesinin sosyal ve özel getirisi açısından daha kârlı bir yatırım olduğu söylenebilir.

2. Vazgeçme Maliyeti:

Yukarıda adı geçen getiri oranları eğitimin maliyetini ölçmeye yarayan gerekli temel araçlardır. Her iki durumda da, eğitimin getiri oranını vazgeçme maliyeti açısından da ölçmek mümkündür. Özel ve sosyal vazgeçme maliyeti olmak üzere iki tür vazgeçme maliyeti vardır.

Eğitimin özel maliyeti, ücretler, kitaplar, araç-gereç, seyahat, öğrencilerin kazançlarından vazgeçtikleri harcamalardan oluşmaktadır. Eğitimin sosyal maliyeti ise, okul taksiti, okul ve kolej binasının değeri, donanım ve öğrencilerin vazgeçtikleri kazançları gibi mevcut tüm harcamaları kapsamaktadır. Bu, öğrencilerin iş piyasalarında çalışma yerine eğitimlerine devamı tercih etmeleri durumunda, toplumun, çıktılarının değerinden vazgeçmelerini temsil eden bir ölçmeyi sağlamaktadır.

Vazgeçme maliyeti söz konusu olduğunda, mevcut kaynaklar (eğitim girdileri) için alternatif kullanım alanları araştırmak gereklidir. Eğitimin girdileri, öğretmen ve öğrencilerin zamanı, diğer personel, kitaplar, donanım ve binalar gibi para ile ölçülebilen ya da eğitim süreci için kullanılan gerçek kaynaklardır. Tüm bu kaynaklar, alternatif kullanımlara sahiptir. Örneğin, eğitime adanmış kaynaklar, sağlık ya da tarımsal gelişim için kullanılabilir. Yeni bir üniversite binasının vazgeçme maliyeti, yeni bir teknik okul, ilköğretim, ortaokul gibi vazgeçilen diğer alternatif projelerdir (Peters, 1974).

Bununla birlikte, eğitime yapılan harcamaların bir kısmı eğitim bütçelerinde görünmezler. Bu yüzden eğitim harcamaları olarak ele alınmazlar. Örneğin, yerel bir toplum, okul binası için yer bağışında bulunabilir, ya da öğretmenler için ücretsiz barınma yeri ve yiyecek sağlayabilir. Eğitime adanan en önemli kaynaklardan bir tanesi de öğretmenlerin zamanlarıdır. Öğretmenlerin zamanlarının değeri, maaş ve ücret ile ölçülmektedir, fakat öğrencilerin zamanlarını aynı yolla ölçmek mümkün değildir. Öğrencilerin zamanlarının fırsat maliyeti toplumun vazgeçme maliyetinin değeri açısından tahmin edilmektedir. Örneğin, yükseköğretime devam eden bir öğrencinin vazgeçme maliyeti, ortaöğretimi bitiren ve iş piyasasında çalışan bir bireyin ortalama kazancı ile belirlenmektedir (Psacharopoulos, 1973; Woodhall, 1985: 34).

Bugün artık tüm dünyada eğitim, ekonomik kazançları artıran, insanların verim kapasitelerini artırarak ülkenin gelecekteki zenginliğine katkıda bulunan insana yapılan bir çeşit yatırım olarak kabul edilmektedir. Woodhall'un (1992) de belirttiği gibi, maliyet-fayda analizi ile ilgili ekonomistlerin yanıtlamaları gereken bir takım sorular vardır. Bunlar arasında:

- Eğitim diğer ulusal yatırımlarla nasıl karşılaştırılabilir?
- Bunlardan hangisi bir ülkenin gelecekteki zenginliğine daha çok katkıda bulunabilir: insana yapılan yatırım mı, yoksa fiziki yatırımlar mı?
- Tüm eğitim türleri aynı oranda verimli midir?
- Eğitim, bireyler için olduğu kadar toplum için kârlı bir yatırım mıdır; eğer öyleyse, öğrenciler ve aileler, eğitim ve mesleki seçimlerini yaparlarken bunları göz önünde bulunduruyorlar mı?

Woodhall ve Psacharopoulos'un belirttikleri gibi, maliyet-fayda analizi tekniği, yukarıda sıralanan soruları değerlendirmek için (maliyet ve faydayı, ikisini birden değerlendirmek için) geliştirilmiş sistematik, güvenilir, mümkün olduğu kadar çok amaçlı olan ve tahmin etme, önseziye gereksinimi dışarıda bırakan bir tekniktir.

Herhangi bir maliyet-fayda analizinin amacı, bir projenin fırsat maliyeti ile beklenen faydalarını karşılaştırmaktır. Bu, eğitime yapılan yatırımın sonucu olarak bireyin gelecekte elde edeceği geliri açısından ölçülmüştür. Ayrıca, yatırımlardan bekleneni sağlamak ve kaynakların gerçekçi/rasyonel bir şekilde dağılımına rehberlik etmek için bir araç görevini görmektedir.

Maliyet-Fayda Analizinin Eğitim Planlaması ve Politika Kararlarının Alınmasına Katkısı

Gelişen dünyada maliyet-fayda analizinin önemini tartışmak için bazı nedenler ortaya atılmıştır. Bunlardan bir tanesi, gelişmekte olan ülkelerin daha çok gelir dağılımı ile ilgilenmeleri olabilir ki, maliyet-fayda analizi bu amacı kolaylaştırmada yardımcı olabilir. Adesina ve Johnson'a (1981) göre, maliyet fayda analizinin en büyük avantajı, mantıklı bir bireyin, parasını harcarken ya da para ile ilgili bir yatırım yaparken, kendisine değişik türde sorular sormasına yardımcı olmasıdır. Temel amaç, özellikle istekler varlığı aşılırsa, en yüksek sonuç ve faydayı elde etmek için parayı harcamanın en iyi yolunu anlamaktır. Bireyler, aynı zamanda kendilerine ne tür alternatiflerin açık olduğunu ve bu alternatiflerin her birinin kendilerine olan maliyet ve faydalarının ne olduğunu bilmek istemektedirler. Bunun sonucunda bireyler kendilerine en çok kâr ve yararı sağlayacak olan alternatifi seçerler.

Maliyet-fayda analizini diğer eğitim planlaması yaklaşımlarına göre ayrıcalıklı kılan, eğitimi sunan ve tüketen kesime sağladıkları seçenekler ve yanıtlardır. Aileler, öğrenciler, öğretmenler, hükümet yetkilileri, işverenler şu yada bu eğitim türünün yararlarının ne olduklarını sormak isterler. Bu modelin teknik

yönlerinin daha ağır basmasına rağmen, düzgün olarak geliştirilen ve izlenen maliyet-fayda analizi, sadece rasyonel eğitim kararlarının alınmasına temeller sağlamamakla kalmaz, aynı zamanda eğitim planlamacılarına planlar yaparken rehberlik eder.

Mishan'a göre (1972) maliyet-fayda analizi iki tür sorunu çözmek için oldukça pratik bir yöntemdir. Birincisi, kamu yatırımlarının çok geniş ve devamlı olduğu durumlarda (eğitim, sağlık gibi) uygun indirim oranlarının benimsenmesi, bu tür belirsizliklerle başa çıkmanın geçerli bir yoludur. İkincisi, birincinin tersine, kamu yatırımlarının büyük olmadığı durumlarda, kişisel tercihler dikkate alınarak yapılmış dağıtım tabloları, sorunlarla baş etmede kolay ve oldukça etkili bir yoldur.

Politika kararları alan kişilerin görüşleri açısından, maliyet-fayda analizi yatırımların değerlendirilmesinde oldukça önemli bir araçtır. Çünkü maliyet-fayda analizi, politikaçıların sınırlı kaynakların en yüksek faydayı sağlayacak alternatifler arasında karar vermelerine yardımcı olmaktadır. Maliyet-fayda analizi, karar alırken farklı şekillerde yararlı olabilir. Aşağıda bununla ilgili bazı örnekler verilmiştir:

- (a) Maliyet-fayda analizi, kaynak dağılımında en yüksek getiri oranını sağlayacak eğitim düzeyi ve türü yönünde değişikliklerin yapılmasına gereksinim olduğunu gösterebilir.
- (b) Maliyet-fayda analizi, faydayı artırmanın ve maliyeti düşürmenin yollarını önerebilir. İnsangücünün verimini artırmak için yapılan ölçümler eğitimle ilgili faydaları artırırken; kayıpları azaltmak için yapılan ölçümler, maliyetleri düşürecektir. Her iki durumda da eğitimin getiri oranı artacaktır.

Maliyet-fayda analizinin avantajı, karar almayı kolaylaştırmada yatmaz, fakat eldeki sorunun her parçasını sistematik olarak inceleme olasılığında yatar. Kısaca maliyet-fayda analizi, düşüncüyü organize eden bir araçtır. Ekonomistler, bir projenin üstlenilip üstlenilmemesinin sağlayacağı yararları ya da bunların yerine alternatif projelerin yer alıp almaması sorusunu temel alarak hareket etmelidirler.

Maliyet-fayda analizinin diğer bir avantajı, faydanın maliyete eşit olduğu durumlarda alternatif projeler üretmek bunların olası özel sosyal ve vazgeçme maliyetlerini de göz önünde bulundurmaya yardım etmesidir. Bunun ötesinde, biz herhangi bir projeyi, projenin faydasının maliyetini ne kadar aştığını ölçerek değerlendirebiliriz. Bundan başka, diğer eğitimsel çabalar ve kamu harcamalarının yapıldığı diğer, örneğin, sağlık, ulaştırma, çevre geliştirme, adalet ve gelir koruma gibi alanların değerlendirilmesi de maliyet-fayda analizi ile yapılabilir. Herhangi bir alternatif eğitim projesini, diğer bir alandaki sınırlı kaynaklar için yarışma içinde bulunan projeler ile karşılaştırmak mümkündür(Levin, 1983:21-6).

Maliyet-fayda analizi aynı zamanda ülkenin ekonomik ve eğitimle ilgili değişkenleri üzerine dikkatin yoğunlaştırılmasına yardımcı olur. Böylece, maliyet-fayda analizinin eğitim planlamacılarına sürekli belirsiz politika yönergeleri sağlamamasına rağmen, özellikle onlara rasyonel politika kararlarının alınmasında yararlı bilgiler sağlar.

Son olarak, belki de maliyet-fayda analizinin en önemli yanı, eğitilmiş insangücünün nispi kazançları ile aldıkları eğitimin maliyetini inceleme konusunda kavramsal bir çerçeve sağlamasıdır. Aynı zamanda maliyet-fayda analizi, mevcut arz ve talep durumunu ölçmek için bir araç görevini yapar. Elbette ki bir teknik olarak maliyet-fayda analizine yöntem ve uygulama ile ilgili eleştirilerde bulunmaktadır.

Maliyet-Fayda Analizine İlişkin Eleştiriler

Maliyet-fayda analizine ilişkin ileri sürülen eleştirilerden en önemlisi, bu tekniğin eğitimsel olmayan kazançlara karşı duyarsız kalmasıdır. Maliyet-fayda analizinin eğitime uygulanması güçlü bir şekilde eğitimden ekonomik yararların sağlanması üzerine odaklanmıştır(Walsh ve Williams, 1975). Sonuç olarak bazı eğitimciler maliyet-fayda analizinin eğitime uygulanamayacağını tartışmaktadırlar. Buna gerekçe olarak eğitimin çeşitli amaçlarının bulunduğunu ve bazı ekonomik olmayan faydalarının da olduğunu ileri sürmektedirler.

Özellikle gelişmekte olan ülkelerde ekonomistler ve eğitimciler, eğitimin maliyet-fayda analizine bir kısım itirazlarda bulunmaktadırlar. Bazı itiraz ve eleştirileri aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür:

İlk olarak, bu çeşit analizler genellikle, bireylerin fazladan resmi eğitime katılımlarından dolayı az eğitilmiş ve çok eğitilmiş kişilerin kazançları arasındaki fark tehlike yaratır. Bu eleştiriye yanıt ise, fazladan kazançların yalnızca resmi okullaşmadan değil, fakat okullaşma ile ilgili olamayan diğer farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Woodhall,1992; Vaizey, 1965). Sonuç olarak, bir ölçü bağlamında bireylerin kazançları arasındaki farklılıklar tamamen eğitimin yarattığı fayda biçiminde değerlendirilemez. Gelişmekte olan ülkelerde, kazançlar üzerinde diğer faktörlerin etkileri vardır. Bu alanda yapılan çalışmalar arasında, Dünya Bankası'nın Kenya'da eğitimin maliyet-faydasını analiz eden çalışmayı görmek mümkündür. Bireylerin kazançları üzerine etkide bulunan bir çok faktör bulunmuştur. Bunlar arasında, meslek, aile geçmişi, babanın aile mesleği, okur-yazarlık, kabile grupları, kırsal ya da kentsel ortamda bir işte çalışma, devam edilen okul türü, sınav sonuçları, toplam eğitime devam etme süresi ve yaşı sayabiliriz (Thias ve Carnoy, 1972). İkinci olarak eğitim, çalışanları daha verimli yapmaz, fakat işverenlerin daha yetenekli bireyleri seçmelerinde bir filtre görevi yapar. Bunun bir sonucu olarak, işverenler daha yüksek düzeyde eğitim görmüş mezunlar isteme eğilimindedirler. Üçüncü olarak, gelişmekte olan ülkelerin bir çoğu ortaokul diplomalı mezunların işsizlik sorunlarıyla karşı karşıya iken, getiri oranlarının hesaplanması eğitilmiş çalışanların tamamen bir işte çalıştıkları varsayımından hareket etmektedir. Dördüncü olarak, belki maliyet-fayda analizi eğitime yatırımın doğrudan ekonomik getiri oranını ölçebilir, fakat eğitim diğer birçok yönden yargılanabilir, örneğin, eğitimin aynı zamanda aileler ve çocuklar için zevk alınan bir tüketim malı, politik bir hizmet ve davranış değiştirme aracı olması gibi amaçlarla kullanılması.

Yukarıda sayılan eleştirilerden başka Tsang (1988) getiri oranları ile ilgili beş temel yöntemsel sorun bulmuştur. Bunlar:

- 1) Araştırma sonuçları geçmiş dönemlere dayanmakta dolayısı ile gelecek için güvenilir göstergeler olmayabilir.
- 2) Çalışmaları çoğu entlemsel (sürekli) veriler yerine belli bir döneme ait (kesitsel) veriler kullanmaktadırlar.
- 3) Bir çok çalışma okullaşma sayıları içi veri kullanmakta ancak eğitimin kalitesini görmezlikten gelmektedirler.
- 4) Çalışmaların çoğu eğitimin ekonomik olmayan önemli yararlarını görmezlikten gelirler.
- 5) İşe almada hükümetlerin önemli rol oynadığı gelişmekte olan ülkelerde işgücü piyasasının yarışmaya dayalı olduğu varsayımı doğrudur.

Sonuç

Maliyet-fayda analizinin eğitim planlamacılarına ve politika kararlarını alanlara yardımcı olan faydalı bir araç olduğunu söyleyebiliriz. Maliyet-fayda analizi, özellikle faydaların hesaplanabilir harcama akışlarının olduğu ve bunların para cinsinden hesaplanabildiği durumlarda yararlı olmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi, bu tekniğin bazı alanlarda uygulanmasının güç olduğu da bir gerçektir. Maliyet-fayda analizinden çok büyük faydalar beklemenin açık tehlikeleri vardır. Elbette ki maliyet-fayda analizi tek başına tüm eğitim planlaması ile ilgili sorunlara çözüm getirmesi düşünülemez. Ancak, maliyet fayda analizi eğitim planlamacılarına eğitimle iş piyasaları, eğitimle ilgili alternatif politikaların ekonomik sonuçları arasında ilişki kurmada çok önemli bilgiler sağlar. Burada beirtilmesi gereken diğer bir önemli noktada gelişmekte olan ülkelerde eğitim planlamacılarının bir çoğunun bu tekniği kullanmak için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmadığıdır. Yeterli bilgi ve beceriye sahip olanlar da, tekniği karmaşıklığından dolayı kullanmaya cesaret edememektedirler. Sonuç olarak, eğitim hem birey hem de toplum için kârlı bir yatırımdır. Pasacharopoulos ve Woodhall'ın da belirttikleri gibi maliyet fayda analizi tek başına eğitime yatırımın kârlılığına karar veremez, fakat bir projenin seçimi ve değerlendirilmesi aşamasında çok önemli katkılar sağlar. Herhangi bir projenin olası maliyet ve faydalarının listesinin çıkarılması konusu bile kendi başına çok değerli bir iştir. Bu yüzden maliyet-fayda analizi birçok karar için yararlı bir tekniktir. Bu teknik, tüm eğitim sorunlarına çözüm bulacak 'sihirli bir değnek' olarak da algılanmamalıdır.

Kaynakça

- Adesina, S. ve Johnson, T.L. (1981) *Cost-Benefit Analysis of Education in Nigeria*. Lagos University Press, Lagos.
- Ashworth, John. A waste of resources? Social rates of return to higher *education* in the 1990s. *Education Economics (UK)* 6(1):27-44, April 1998.
- Hincliffe, K. (1990) The returns to vocational training in Botswana-research note, *Economics of Education Review*, 9.
- Hough, J.R. (1994) Cost Effectiveness: Educational Planning. *Education Economics*, Vol 21, issue 2, p:93
- Husen, T. ve Neville, T. (1985) *The International Encyclopedia of Education: cost-benefit analysis of education*, R.W. Rumberger ve M. Woodhall. Volume 2c, Pergamon Press, Oxford.
- Levin, H.M. (1984) *Cost-effectiveness: a primer*. London: Sage Publication Ltd.
- Mishan, E.J. (1972) *Elements of Cost-Benefit Analysis*. George Elon & Unwin Ltd. UK.
- Peters, G.H. (1974) *Cost-Benefit Analysis and Public Expenditure*. Eaton Paper 8, UK.
- Psacharopoulos, G. ve Woodhall, M. (1985) *Education for Development: An Analysis of Investment choices*. A World Bank Publication.
- Thias, H. ve Carnoy, M. (1972) *Cost-Benefit Analysis in Education: A Case Study in Kenya*. London: The John Hopkins Press.
- Tsang, M. C. (1988) *Cost analysis for educational policymaking: a review of cost studies in education in developing countries*, *Review of Educational Research*, 58.
- Vaizey, J. (1973) *Macmillan Studies in Economics*. 'The Economics of Education'. The Macmillan Press Ltd. UK.
- Walsh, H.G. ve Williams, A. (1975) *Current Issues in Cost-Benefit Analysis*. London: Civil Service College Occasional Papers 11.
- Woodhall, M. (1992) *Cost-Benefit Analysis in Educational Planning*. Paris: UNESCO

ÖZET

Ülkemizdeki eğitim fakültelerinin niteliğini öğretim üyelerinin sayısal yeterliği açısından ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın evrenini 1981-1982, 1982-1983, 1992-1993, 1997-1998 öğretim yıllarında Türkiye'deki mevcut Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Yüksekokulları ve Eğitim Fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanları ve öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı ve öğretim üyesi sayılarında bir artış olmasına rağmen, bu artışın öğrenci sayısındaki artışlar nedeniyle yetersiz ve ihtiyacın çok gerisinde olduğu saptanmıştır.

Eğitimde niteliğin pek çok farklı tanımı niteliğe, ilişkin pek çok farklı yaklaşım bulunmaktadır. Ancak eğitimde niteliğin geliştirilmesinin, çok sayıda kişiye eğitim sağlamak kadar, her bireye verilen eğitimin nitelikli olması gereği herkesçe kabul edilen bir gerçektir.

Eğitim süreci nitelikli insanı yetiştirmeye çalışan bir eylemler bütünüdür. Eğitim yolu ile yetiştirilmesi hedeflenen insan, birey olarak gelişmeye ve yeniliğe açık, merak eden ve öğrenmek isteyen yeni bilgilere nasıl ulaşacağını bilen insandır. Eğitimin niteliğinin yükseltilmesi ile yetiştirilmesi amaçlanan insanın sahip olduğu bilgileri sadece zihinsel değil, davranış ve tutum düzeyinde de yansıtabilen üretken bir insan olması beklenir. O aynı zamanda başkalarının isteklerine ve çevreye karşı duyarlı olabilen, paylaşmayı bilen, duygu, düşünce ve eylemlerinde özgür ve girişimci olabilen, önyargılardan arınmış, eşitlikçi düşünen ve ırk, dil, din farkı gözetmeksizin kendisini insanlıkla bütünleştirebilen bir özelliğe de sahiptir. Arzu edilen insan tipinin yetiştirilebilmesi için öğretmenin nitelikli olması ve bu yönde yetişmesi gerekmektedir (Kulaksızoğlu 1991, 78).

Ekonomik açıdan eğitimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim sisteminin toplumsal işlevini giderek daha fazla yerine getirebilecek, yani toplumsal ve kişisel gereksinimleri daha büyük ölçüde karşılayabilecek bir işleyişe kavuşması anlamına gelmektedir (Ünal 1991, 133). Nitelikli insangücü yetiştirmede eğitimin değeri anlaşılmalı bulunmaktadır. Ekonomik büyümeyi, sosyal değişmeyi ve siyasal gelişmeyi kapsayan kalkınma sürecini gerçekleştirmede en önemli araç eğitimidir. İnsan davranışlarını, dolayısıyla insanı, eğitim yoluyla değiştirmeden, hiçbir toplumsal, ekonomik, siyasal gelişmeyi başarmak mümkün olamaz. Bu nedenle eğitim sisteminin, her düzeyde ve her alanda, kalkınmanın gerektirdiği çağdaş bilgilere uygun bilgi ve becerilerle donatılmış nitelik ve nicelikteki insan gücünü yetiştirebilmesi gerekir (Saraçoğlu 1991.81). Eğitim sistemi her boyutu ile insan yetiştiren büyük bir örgüt olarak ele alındığında nitelikli personel yetiştirme, eğitimde nitelik geliştirmede başta gelen unsurlar arasındadır (Bircan 1991, 135).

Eğitimde öğretmenin rolü ve önemi, öğretmen eğitiminin çağdaş bir standarda kavuşturulmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenin yetiştirilmesi ve niteliğinin artırılması, üzerinde en çok durulan ve tartışılan konuların başında gelmektedir. Ülkemizde ise öğretmen yetiştirme konusu uzun yıllar öncelikle nicel açıdan çözülmeye çalışılmış, ancak niteliği ikinci plana iten bu yaklaşım dahi sorunların çözümü için yeterli olmamıştır.

* A.Ü. Eğitim Bilimler Fakültesi

Ülkemiz kalkınma planlarında, eğitimin nicelik ve nitelik yönlerinden birlikte gelişmesinin öngörülmesine rağmen, son yıllarda okul, öğrenci ve öğretmen sayısındaki büyük artışlar, nitelik bakımından aynı hızda olmamıştır (Temel 1991, 97). Bu durum öğretmen yetiştiren okullar için de söz konusudur.

Nitelikli öğretmen yetiştirme, eğitim programlarının tutarlılığı yanında, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin kalitesine bağlıdır. Bir eğitim programı ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, yetersiz öğretim elemanının elinde kısırlaşacaktır. Bu nedenle eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirmedeki başarının öğretim üyelerinin niteliği ile doğrudan ilişkisi olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Türkoğlu 1987, 229).

Sonuç olarak eğitimin gelişmesi ve insanın niteliğinin büyük ölçüde öğretmenin niteliğine bağlı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenin niteliği ve nitelikli bir öğretmen yetiştirme sistemi daha da önem kazanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ülkemizdeki eğitim fakültelerinin niteliğini öğretim üyelerinin sayısal yeterliği açısından ortaya koymaktır. Bu amaçlar doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır.

1. Öğretmen yetiştiren kurumların yükseköğretim çatısı altında toplandığı 1982 yılından bu yana, bu kurumlarda öğretim elemanı açısından gelişim ne yönde olmuştur?
2. Öğretmen yetiştiren kurumların yükseköğretim çatısı altında toplandığı 1982 yılından bu yana, bu kurumlarda öğretim üyesi açısından gelişim ne yönde olmuştur?
3. 1981-1982, 1982-1983, 1992-1993 ve 1997-1998 öğretim yıllarına göre öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları arasında öğretim elemanı açısından farklılıklar var mıdır?
4. 1981-1982, 1982-1983, 1992-1993 ve 1997-1998 öğretim yıllarına göre öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları arasında öğretim elemanı açısından farklılıklar var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini 1981-1982, 1982-1983, 1992-1993, 1997-1998 öğretim yıllarında Türkiye'deki mevcut Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Yüksekokulları ve Eğitim Fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanları ve öğrenciler oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın amaç kısmındaki soruları yanıtlayabilmek için 1981-1982, 1982-1983, 1992-1993, 1997-1998 öğretim yılları öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki öğrenci ve öğretim elemanlarının dağılımına ilişkin istatistik veriler Milli Eğitim Bakanlığı ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin Yükseköğretim istatistiklerinden derlenmiştir. Ayrıca konu ile ilgili yayınlar taranmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen veriler öğretim elemanı ve öğretim üyesi sayılarının öğrenci sayılarına ve birbirine oranlanması ile çözümlenmiştir. Bunun yanı sıra verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik tekniklerinden yüzde kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda çizelgeler oluşturulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Bu kısımda, Milli Eğitim Bakanlığı ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin Yüksek Öğretim İstatistiklerinden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda saptanan bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Çizelge 1: Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanı, Öğrenci Sayısı ve Öğrenci/Öğretim Elemanı Oranı

Yıllar	Öğretim Elemanı	Öğrenci	Öğrenci/Öğretim Elemanı
1981-1982	1497	25118	16.8
1982-1983	1850	32429	17.5
1992-1993	2421	65713	27.1
1997-1998	3247	99616	30.7

Çizelge 1'de görüldüğü gibi 1981-1982 öğretim yılında bir öğretim elemanına düşen öğrenci sayısı 16.8'dir. Bu oranın 1982-1983 öğretim yılında 17.5, 1992-1993 öğretim yılında 27.1, 1997-1998 yılına gelindiğinde ise 30.7 olduğu görülmektedir. Öğretmen yetiştiren okullarda öğretim elemanı sayısını araştırmada ele alınan her dönemde, bir öncekine oranla artmış olduğu görülmektedir. Bunun olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir. Ancak öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenci sayılarındaki artış göz önünde bulundurulduğunda, öğretim elemanı ihtiyacının da giderek arttığı söylenebilir.

Bir öğretim elemanına düşen öğrenci sayısı için UNESCO'nun belirlediği oran 12'dir. 1997-1998 öğretim yılına baktığımızda bir öğretim elemanına düşen öğrenci sayısının bu oranın nerede ise üç katı (30,7) olduğu görülmektedir.

Çizelge 2: Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Üyesi, Öğrenci Sayısı ve Öğrenci/Öğretim Üyesi Oranı

Yıllar	Öğretim Üyesi	Öğrenci	Öğrenci/Öğretim Üyesi
1982-1983	105	32429	308.8
1992-1993	587	65713	111.95
1997-1998	1143	99616	87.5

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 1982-1983 öğretim yılında 308.8, 1992-1993 öğretim yılında 111.95 ve 1997-1998 öğretim yılında 87.5'dir (Çizelge 2). Öğretim üyesi açısından sürekli bir gelişme görülmeyle birlikte yine öğrenci sayısındaki artış göz önünde tutulduğunda bu oranın henüz yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

Çizelge 3: Eğitim Fakülte ve Yüksekokulları Öğretim Elemanları İçindeki Öğretim Üyesi Yüzdesi

Yıllar	Öğretim Elemanı	Öğretim Üyesi	%
1982-1983	1850	105	5.6
1992-1993	2421	587	24.3
1997-1998	3247	1143	35.2

Çizelge 3'de görüldüğü gibi Eğitim Fakülte ve Yüksekokullarında öğretim elemanları içerisinde öğretim üyelerinin oranı 1982-1983 öğretim yılında %5.6, 1992-1993 öğretim yılında % 24.3 ve 1997-1998 öğretim yılında %35.2'dir. Öğretim elemanları içerisinde öğretim üyesi oranının her dönemde, bir öncekine oranla artmış olduğu görülmektedir.

Çizelge 4: Öğretim Elemanlarının Unvanlarına Göre Oranı

	1982-1983		1992-1993		1997-1998	
	f	%	F	%	F	%
Profesör	18	0.97	144	5.95	265	8.16
Doçent	40	2.16	143	5.91	189	5.82
Yrd. Doçent	47	2.54	300	12.39	689	21.22
Öğr. Görevlisi	843	45.57	1131	46.7	1006	30.99
Okutman	26	1.41	108	4.46	125	3.85
Uzman	39	2.11	48	1.98	52	1.60
Çevirmen	2	0.11	-	-	-	-
Arş. Görevlisi	86	4.65	547	28.36	921	28.36
Öğretmen	747	40.38	-	-	-	-
Plan.	2	0.11	-	-	-	-

1982-1983 öğretim yılında öğretim elemanlarının %0.97'si profesör, %2.16'sı doçent, % 2.54'ü yardımcı doçent, % 45.57'si öğretim görevlisi, % 40.38'i öğretmendir. 1992-1993 öğretim yılında öğretim elemanlarının % 5.95'i profesör, % 5.91'i doçent, % 12.39'u yardımcı doçent iken % 46.7'si öğretim görevlisidir. 1997-1998 öğretim yılında öğretim elemanlarının % 8.16'sı profesör, % 5.82'si doçent, % 21.22'si yardımcı doçent ve % 30.99'u öğretim görevlisidir (Çizelge 4). Öğretim yıllarına göre ele alındığında öğretim üyelerinin, öğretim elemanları içerisindeki payı giderek artmaktadır. Özellikle öğretim görevlilerine oranla, halen çok düşük olduğu görülmektedir.

Tartışma

Öğretmen yetiştirme ve niteliğinin artırılması yalnız ülkemizde değil tüm dünyada üzerinde önemle durulan bir konudur. Nitelikli öğretmen yetiştirme, önemli ölçüde öğretim elemanlarının niteliğine bağlıdır. Dolayısı ile eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirmenin başarısı, öğretim üyelerinin niteliği ile doğrudan ilişkilidir.

Ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumların, 1982 yılında, yükseköğretim çatısı altında toplanması ile özellikle öğretim elemanı ihtiyacı ve yetiştirilmesi ile ilgili ciddi problemlerle karşılaşmıştır. Söz konusu durum, 1982 yılından bu yana ele alındığında, bu kurumlardaki öğretim elemanı sayısında artış görülmesine rağmen, bir öğretim elemanına düşen öğrenci sayısı da giderek artmaktadır. Bu durum, öğretim elemanı sayılarında artışın yeterli olmadığını gösterdiği gibi, öğretim elemanı ihtiyacının da sürekli bir artış gösterdiğini de ortaya koymaktadır.

Aynı dönemde, öğretim üyesi sayısında da bir artış görülmekle birlikte, bu artış da gereksinimi karşılayacak düzeyde olmadığı gibi, aksine gereksinim duyulanın çok gerisindedir. Öğretim üyelerinin, öğretim elemanları içerisindeki oranında da sürekli bir artış gözlenmektedir. Ancak bu artış, üniversite eğitimin niteliğini yansıtamayacak oranda düşüktür. Eğitim fakültelerinde, öğretim elemanları içerisindeki en yüksek oranın bilimsel çalışmalar, dolayısıyla alana ilişkin yenilik ve gelişmeler konusunda yeterli olmayan öğretim görevlileri olduğu görülmektedir. Bu durum yetiştirilen öğretmenlerin çağın gerektirdiği niteliklere sahip olması önündeki önemli engellerden bir tanesidir.

Sonuç olarak çeşitli dönemlerde öğretmen ihtiyacını karşılamak amacı ile, diğer faktörlerin (bina vb.) yanı sıra öğretim elemanı ihtiyacı da göz önünde bulundurulmaksızın öğretmen yetiştiren okullara ilişkin düzenlemelere gidilmiştir. Yukarıda da belirtildiği gibi, bu düzenlemelerde sürekli olarak, niteliğin bir yana bırakılarak nicelik üzerinde durulduğu görülmektedir. Mevcut gelişmeler gerekli standartların oluşturulmasında yetersiz kalmakta ve ülkemizde yetiştirilen öğretmen niteliğinde sürekli bir düşüş gözlenmektedir.

Kaynakça

- Bircan, İsmail. "Eğitimde nitelik geliştirmede finansman ve ücret politikası". Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu: Eğitimde Nitelik Geliştirme. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi Yayını: 13-14 Nisan.
- Kulaksızoğlu, Adnan. (1991). "Ortaöğretimde niteliğin artırılması için öğretmen yetiştirilmesi konusunda bir model önerisi". Araştırma- Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu: Eğitimde Nitelik Geliştirme. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Geliştirme Merkezi Yayını: 13-14 Nisan
- MEB. (1982). 1981-1982 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri. Ankara:MEB Yayınları.
- MEB. (1983). 1982-1983 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri. Ankara:MEB Yayınları.
- ÖSYM (1993). 1992-1993 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri. Ankara:ÖSYM Yayınları.
- ÖSYM (1998). 1997-1998 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri. Ankara:ÖSYM Yayınları.
- Temel, Ali. (1991). "Öğretmenin niteliğindeki değişimler ve öğretmen yetiştirme". Araştırma- Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu: Eğitimde Nitelik Geliştirme. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Geliştirme Merkezi Yayını: 13-14 Nisan.
- Türkoğlu, Adil. (1987). "Eğitim fakültelerinde öğretim üyesi sorunu." H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi: Çağdaş Gelişmeler Işığında Türkiye'de Eğitim Fakültelerinin Yeri ve Rolü Uluslararası Sempozyumu (17-19 Kasım 1986) Özel Sayısı. Ankara.
- Ünal, L. Işıl. (1991). "Nitelik ekonomik boyutları". Araştırma- Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu: Eğitimde Nitelik Geliştirme. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Geliştirme Merkezi Yayını: 13-14 Nisan.

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMASININ EĞİTİM SİSTEMİ'NE SAĞLAYACAĞI OLASI YARARLAR

Ali Rıza ERDEM*

ÖZET

Bir toplumsal kurum olan eğitimin yarattığı toplumsal birime eğitim sistemi denir. Her toplumun kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Bu sistem o toplumun kültürel, sosyal, ekonomik özelliklerine ve değerlerine göre kurulur, biçimlenir ve gelişir. Her eğitim sistemi, o toplumda geçerli olan değerleri yansıtır ve o toplum tarafından beklenen görevleri yerine getirir. Toplam kalite yönetimi (TKY), ürün veya hizmetin üretildiği süreçleri sürekli geliştirmek için takım kullanımı anlamına gelir. Bu yaklaşımda üründen ziyade süreç üzerinde odaklanılmaktadır. Toplam kalite yönetimi, müşteri ve takım ruhu içerisinde sürekli örgütsel gelişme ruhuna dayanır. Bu yazıda Toplam Kalite Yönetimi uygulamasının eğitim sistemine sağlayacağı olası yararlar ele alınmıştır. Eğitim sistemine toplam kalite yönetiminin sağlayacağı olası yararları anlatmadan önce eğitim sistemi ve toplam kalite yönetimine değinmek gerekmektedir.

EĞİTİM SİSTEMİ

Bir toplumsal kurum olan eğitimin yarattığı toplumsal birime eğitim sistemi denir.¹ Her toplumun kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Bu sistem o toplumun kültürel, sosyal, ekonomik özelliklerine ve değerlerine göre kurulur, biçimlenir ve gelişir. Her eğitim sistemi, o toplumda geçerli olan değerleri yansıtır ve o toplum tarafından beklenen görevleri yerine getirir.²

Bir eğitim sistemine etki eden :Doğal faktörler (o toplumun içinde bulunduğu zaman dilimi, iklimi, ulaşım durumu gibi doğal faktörler), sosyal faktörler (nüfus, dil, din, ırk, gelenek, görenek, ahlak, sosyal sınıflar gibi sosyal etmenler), teknoloji (o toplumun teknolojiyi üretme ve kullanma biçimi), ekonomi (o toplumda geçerli olan ekonomik yapı), dünya görüşü (o toplum insanların kabul ettiği felsefe), politika (o toplumun takip ettiği siyaset) eğitim sistemini biçimlendirir

Eğitim sistemini etkileyen faktörlerin kompozisyonu toplumdan topluma farklı olduğu gibi aynı toplumda yere ve zamana göre de farklılık göstermektedir. Bir toplumda sosyal ve ekonomik çevrenin eğitsel ihtiyaçlarını karşılayabilen okul, eğitim sisteminin en iyi ögesi olarak görülür. Bu nedenle bir topluma göre iyi olan sistem, sosyal ve ekonomik yapısı farklı olan diğer bir toplumun ihtiyacını karşılayamayacağından kendine özgü sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılayacak bir sistem geliştirmek zorundadır. Eğitim sistemindeki düzenlemeler programlarla kesinlik kazanır. Eğitim sistemindeki yenilikler programlar yoluyla okullara ulaşır.³

* Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD Araştırma Görevlisi

¹ Muhsin Hesapçioğlu Türkiye'de İnsan Gücü ve Eğitim Planlaması Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, 1984, s. 23

² Musa Gürsel Okul Yönetimi Konya : Çizgi Kitabevi Yayınları, 1997, s.8

³ Hıfzı Doğan Eğitim Uzmanlığı ve Eğitim Sistemi İçindeki Yeri Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, 1984, s.93

KALİTE ÜRETİMİ İÇİN SÜREKLİ GELİŞMEYE DAYALI ÖRGÜTSEL YAKLAŞIM TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ

Toplam kalite yönetimi (TKY), ürün veya hizmetin üretildiği süreçleri sürekli geliştirmek için takım kullanımı anlamına gelir.⁴ Bu yaklaşımda üründen ziyade süreç üzerinde odaklanılmaktadır.

Servet'e göre toplam kalite yönetimi Amerika'da doğmuş ,fakat pek kabul görmemiştir. II.Dünya savaşından sonra Japonlar toplam kalite yönetiminin gelişmesinde önemli katkıları olan Deming'in ilkelerini uygulamışlar. Bu uygulama Japon örgüt kültürü ve üretilen malların kaliteleri üzerine olumlu etkiler yapmıştır.1980 'li yıllardan sonra tersine bir süreç yaşanmakta ve Amerikalılar Japonlardan toplam kalite yönetimini öğrenmektedirler. Fakat bu arada Japonlar ise "Sıfır Hata Yönetimi"ne geçmektedirler.⁵ Toplam kalite yönetiminin gelişmesinde önemli katkıları olan Deming, toplam kalite yönetimini 14 ilkeye dayandırmaktadır ^{6,7} ve bu ilkelerden en önemlisi müşterinin doyumudur.

1. Hizmet ve ürünlerin geliştirilmesi için amaçlarda süreklilik yaratmak.
2. Yeni bir toplam kalite ve sürekli gelişim felsefesini benimsemek.
3. Kaliteyi yakalamak için bütün halinde teftiş bağımlılığına son vermek.
4. Yapılan işi sadece parayla ödüllendirmeye son vermek.
5. Hizmet ve üretim sistemlerinin sürekli geliştirmek.
6. Kurumda mesleki eğitim vermek
7. Liderliği tesis etmek
8. Korkuyu yenmek,
9. Bölümler arasında engelleri kaldırmak,
10. Slogan,nasihahat ve sayısal kotaları kaldırmak.
11. İş kotalarını kaldırmak
12. Çalışanların elde ettikleri başarılarla gurur duymalarını engelleyen unsurları kaldırmak.
13. Zengin bir eğitim ve kendini yenileme programı kurmak.
14. Değişimi sağlayacak tedbirler almak.

Toplam kalite yönetimi, müşteri ve takım ruhu içerisinde sürekli örgütsel gelişme ruhuna dayanır.⁸

GELENEKSEL ÖRGÜTLERİN ÖZELLİKLERİ	TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİ BENİMSEMİŞ ÖRGÜTLERİN ÖZELLİKLERİ
Standartlara uymak	Tarafının doyumunu ve başarı.
Başkalarını kontrol	Kendi ,kendini kontrol
Sistem kaliteyi belirler	Müşteri kaliteyi belirler
Öğrenenler pasiftir.	Öğrenenler aktiftir.
Sık kontrol	Sürekli gelişme.
Maliyete dayalı	Sonuca dayalı
Bütçeye göre plan	Plana göre bütçe
Çalışıyorsa değiştirme	Çalışıyorsa da değiştir.
Üretimden sonra kalite	Kalite plan ile başlar ve süreklidir.
Değişme pahalıdır (statiklik)	Değişme karlıdır (yenilikçilik)
Maliyet unsuru olarak eğitim.	Üretim unsuru olarak eğitim
İç rekabet	Dış rekabet
Bireysel görevler üzerinde odaklaşma	Takım olarak amaçlar üzerinde odaklaşma
Otokratik yönetim	Katılnalı yönetim
Başkalarının ikasıyla çalışma	Kendiliğinden çalışma
Bağımsız birbirine katılan üyeler	Birbirine bağlı,birlikte olmaktan ve çalışmaktan hoşlanan üyeler
Riskten kaçınma	Tehditlere meydan okuma
Aciliyet duygusundan yoksunluk	Doğal aciliyet duygusu

Kaynak: Servet Özdemir Eğitimde Verimlilik ve Toplam Kalite Yönetimi EYTPE, Güz 1995, s.383'den Roger Kaufman ve Douglas Zahn, Quality Management Plus ve National Quality Academy, Quality Training For Instructors Workshop, MACBET Conference, Indianapolis, Indiana. June 12-15, 1994 'ten uyarlanmıştır.

⁴Mualla Bilgin Aksu. *Toplam Kalite Yönetimi*. EYTPE, Bahar 1995, Yıl: 1, Sayı :2 ,s.203

⁵Servet Özdemir *Eğitimde Verimlilik ve Toplam Kalite Yönetimi* EYTPE, Güz 1995, Yıl: 1, Sayı:3, s.379

⁶Rafael Aguayo Dr Deming :Japon Mucizesinin Mimarı (Çev:Y.Kaan Tunçbilek) İstanbul :Form Yayınları , No:31 .1994,s.137-138

⁷Özdemir. a.g.m. , s.380'den Kaufman ve Zahn, 1993; Johnson ve Johnson , 1994

⁸a.g.m .s.383'den Johnson ve Johnson .1994,s.534]

EĞİTİM SİSTEMİ'NE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ UYGULAMASININ SAĞLAYACAĞI OLASI YARARLAR

Sürekli gelişmeye dayalı örgütsel yaklaşım olan toplam kalite yönetimi diğer sistemlere uygulanabildiği gibi eğitim sistemine de uygulanabilir. Bu uygulama yüzde yüz başarı sağlayacak sihirli bir formüldür denemez, fakat benimsetilip doğru bir biçimde uygulandığında eğitim sisteminde olumlu yönde gelişme ve değişimleri sağlayacak zihniyetin oluşmasını sağlayacaktır. Uygulamada eğitimin kendine özgü yönleri göz önünde bulundurulmalıdır. Toplam kalite kuramının eğitim sistemine uygulanması sonucu sağlanabilecek olası yararlar şunlar olabilir:

1-Standartlaşmayan ve sürekli gelişen "eğitimde kalite" kavramı ve bilinci oluşur

Toplam kalite yönetiminde müşteri memnuniyetini sağlamak üzere sürekli geliştirilen kalite esastır. Buradaki kalite anlayışı müşterinin sadece bugünkü ihtiyaçlarına yönelik olmayıp gelecekteki olası ihtiyaçlarını da kapsar. Toplam kalite yönetiminin eğitimde uygulanmasıyla standartlaşmayan ve sürekli geliştirilen eğitimde kalite kavramı oluşacaktır. Bu kavram bilinci eğitimle uğraşan ve ilgilenenlerde oluştukça özüne uygun olarak gelecekteki eğitim gereksinimlerini de kapsayacak biçimde sürekli değişecektir.

2-Öğrenci ve öğrenci velisi, işveren "odak noktası" olur ; öğrenci , öğrenci velisi ve işveren odaklı "örgüt kültürü" oluşur.

Toplam kalite yönetiminde sürekli kalite arayışının temelini müşteri doyumu oluşturduğundan ,eğitimde uygulanmasıyla da eğitimin müşterisi durumunda olan öğrenci ve öğrenci velisi, işveren odak noktası haline gelecektir. Öyle olunca öğrencinin okuldaki eğitimden beklentileri, daha nitelikli eğitim verme yolları ve ortamları,sürekli gelişme ve ilerlemenin nasıl sağlanacağı çok önemli olacaktır. Diğer taraftan öğrenci velisinin de okuldaki eğitimden beklentileri , verilen eğitim konusundaki görüşleri en az öğrencinin ki kadar önemli olacaktır. İşverenlerin de beklentileri dikkate alınacaktır. Okullarda oluşacak örgüt kültürü (temel değerler ve inançlar ,lider ve kahramanlar, merasim, öykü ve efsaneler) de "müşteri odaklı" olacaktır. Öğrencinin ve öğrenci velisinin,işverenlerin eğitimde odak noktası olması için ve öğrenci ve öğrenci velisi ,işveren odaklı okul kültürünün yaratılması için de okul müdürleri lider davranışı göstereceklerdir.

3-Öğrenen bir okul oluşur.

Toplam kalite yönetimi eğitime uygulandığında okuldaki yöneticilerin anahtar görevi bireysel ve grupla öğrenme konusunda motive etmede liderlik yapmak olacaktır.⁹Okul yöneticileri okuldaki insanların karşılıklı etkileşimde bulunmalarını sağlayarak ve insanları yetkilendirerek ,kararlara katarak örgütsel öğrenme konusunda motive ederek liderlik yapar. Böylece öğrenmenin üç safhası olan bilgi-anlama-beceri birey ,grup ve örgütsel olarak gerçekleştirildiğinden öğrenen bir okul gerçekleşecektir.

4-Okullardan toplumun ve işverenlerin istediği "kaliteli insan" yetiştirilir.

Toplum okulların iyi eğitilmiş ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmesini ister. İşverenler de okullardan alındıkları işlerde etkili ve yeterli olarak çalışabilecek kaliteli ve eğitilmiş mezunlar vermesini isterler.¹⁰ Toplam kalite yönetimi uygulandığında bunları gerçekleştirmek üzere eğitimde kaliteyi sürekli yenileyerek kaliteli insanı yetiştirmek mümkün olacaktır.

5-Eğitim örgütlerinde ekip çalışmasıyla "örgütsel sorumluluk" gelir

Toplam kalite yönetiminde takım olarak amaçlar üzerinde yoğunlaşma vardır. Eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek üzere eğitim kurumlarında görev yapanlar, toplam kalite yönetimi uygulandığında sorumluluklarının bilincinde olarak bir araya gelerek çalıştıkları eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmek üzere üretimde bulunurlar. Takım çalışması için bir araya gelen bilinçli insanlar ,birbirlerinin yetkileriyle

⁹ Thomas H. Lee *Toplam Kalite Yönetimi ve Liderlik* Verimlilik Dergisi Toplam Kalite (Özel Sayı) 1995, s.23

¹⁰ Mustafa Yalçınkaya *Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitim Alanına Uygulanması* Çağdaş Eğitim Yıl:21, Sayı 221, Eylül 1996,s.24-25

değil sorumluluklarıyla ilgilenirler.¹¹ Çalıştıkları eğitim kurumunun amaçlarının ekip çalışmasıyla daha iyi gerçekleştirilebileceği bilinci içinde hareket ederler.

6-Eğitim yönetiminde "toptan katılımcılık" sağlanır.

Toplam kalite yönetimi uygulandığında eğitim örgütlerinde çalışanların işini daha iyi yapabilmesi, müşterilerin doyumu (öğrenci ve öğrenci velilerinin,işverenlerin) ve sürekli iyileştirme amacıyla yönetime toptan katılımı sağlanır. Yönetime toptan katılım haberleşme, iletişim, eğitim, motivasyon ve karar alma gücünün paylaşımıyla sağlanır.¹² Bu amaçla etkili bir iletişim sistemi kurularak çalışanların katılım için ilgili bilgileri zamanında ve doğru bir biçimde almaları sağlanır.

7-Eğitim örgütlerinde işlevsel bir örgüt yapısı kurulur.

Toplam kalite yönetimini benimsemiş eğitim örgütlerinde yapı hata yapmama yaklaşımını, sürekli gelişme anlayışını ,görevleri ekip çalışmasını destekleyecek biçimde dağıtma esasına göredir. Bu yapıda :¹³-Yönetim stratejik kararlar alan rakiplerini inceleyen,elemanların seçimine ve yetiştirilmesine daha çok zaman ayıran bir konumdadır.

-Faaliyetler ise bölüm, ekip ve grup tarafından tüm yetki ve sorumluluğa sahip olarak yürütülür. Ekip kararları "yerinden karar alma" ilkesine dayanılarak ve "ikna yoluna" başvurulur. Ekip içinde hiyerarşik düzen yoktur ve üyeler gerekli görülen değişik işleri yapabilecek beceriye sahiptir. Başarı primi de ekip adına verilir.

8-Eğitim yönetiminde dış rekabete dayalı bir yönetim anlayışı benimsenir.

Toplam kalite yönetiminin benimsenmesiyle eğitim yönetiminde dış rekabete dayalı bir yönetim anlayışı benimsenir. İş gücü piyasasına ihtiyacına yönelik insan gücü yetiştirilir. Yönetimde kabul edilebilir yerine "hatasız", yeterince iyi yerine "mükemmellik öngörülür. Dış rekabet de müşteri ve çalışanların tatmini ,toplum üzerindeki etki konularında başarı;politika ve stratejilerin , çalışanların, kaynakların ve süreçlerin uygun bir liderlik anlayışıyla yönlendirilmesiyle sağlanabilir.¹⁴Bunların gerçekleştirildiği diğer eğitim örgütleriyle rekabet esas olacaktır.

9-Eğitimde de "kaliteye dayalı performans ve performans değerlendirme" anlayışı oluşur.

Toplam kalite yönetimi uygulandığında eğitimde kaliteye dayalı performans anlayışı oluşacaktır. Verimlilikte ölçüt "kalite" olacaktır. Performans kalite-verimlilik-yenilik boyutlarında gelişir.¹⁵ Sürekli olan geliştirilen eğitim kalite standartları performans ölçme ve değerlendirmede ölçüt olur. Performans ölçümü ve değerlendirmesi sonucu geliştirici öneriler getirilir ve uygulanır.

10-Eğitim iş görenlerinin hizmet içi eğitimi "sürekli" olur.

Hizmet içi eğitim yaşam boyu eğitim içinde yer alan bir süreçtir. Hizmet içi eğitimle bireye özellikle işinin gerektirdiği mesleki bilgi,beceri ve tutumlar kazandırılır.¹⁶Eğitim sisteminde toplam kalite yönetimi uygulandığında hizmet içi eğitim tespit edilen eksiklikleri gidermeye dayalı değil örgütü sürekli geliştirme temeline dayalı olur.¹⁷

Bu nedenle hizmet içi eğitim sadece bir eksiklik veya yanlışlık olduğunda değil değişme ve gelişmeleri takip veya başlatmak için sürekli yapılır. Böylece eğitim iş görenlerine gelişme ve değişmeleri takip etme olanağı , uygulayabilme becerisi ve uygulama sonuçlarını göstererek kendini yenileme isteği kazandırılır.

¹¹ Ülkü Aroçlu *Kalite İnsanı* Verimlilik Dergisi Toplam Kalite (Özel Sayı) 1995, s.27

¹² Nurettin Peşkirioğlu *Toplam Kalite Yönetimi ve Katılımcılık İnsanı* Verimlilik Dergisi Toplam Kalite (Özel Sayı) 1995, s.33

¹³ Sumru Tümer *Toplam Kalite Yönetiminde Kuruluş Organizasyon Yapısı* Verimlilik Dergisi Toplam Kalite (Özel Sayı) 1995, s.45

¹⁴ Ali Rıza Orçunus *Rekabetçi Yönetim ve Tüsiad-Kalder Toplam Kalite Modeli* Yapısı Verimlilik Dergisi Toplam Kalite (Özel Sayı) 1995,s.68-69

¹⁵ Zühal Akat *Toplam Kalite Yönetimi ve Performans Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri* Verimlilik Dergisi Toplam Kalite (Özel Sayı) 1995,s. 89

¹⁶Haydar Taymaz *Hizmet İçi Eğitim (Kavramlar,İlkeler,Yöntemler)* Ankara:PEGEM,No:3,1992, s.3-4

¹⁷ Özdemir. a.g.m. s.387.

11-Eğitim araştırmaları değişimi belirleyen motor bir güç olur.

Toplam kalite yönetiminde araştırma geliştirme, yönetimin geleceği keşfetmesini sağlayan,değişimi belirleyen motor bir güçtür. Kaliteyi bütün yönetsel görev,gereksinim ve faaliyetler içine yerleştirerek yaygınlaştırmak ve yerleştirmek araştırma-geliştirmenin temel işlevidir.¹⁸

Eğitimde toplam kalite yönetimi uygulandığında bugünkü ve gelecekteki gereksinimleri karşılama becerisi, yapılacak araştırmalar ve bu araştırmaların sonuçlarına göre yapılacak hazırlık,çalışma ve yatırımlara göre olacaktır.

12-Eğitim yönetiminde lider yöneticiler dönemi başlar.

Lider büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır. Bu planların gerçekleşmesini yöneticiler sağlar.¹⁹Ancak birkaç lider iyi yönetici olabilmiş, ancak birkaç iyi yönetici lider olabilmiştir. İkisini birleştirenler ender kişilerdir.²⁰

Toplumun yapısına yön verenler çoğunlukta olanlar değil, liderlerdir.²¹ Eğitimde liderlik yetki, görev, yürütme ve etki ile kendini belli eder. Lider yönetici , eğitim girişiminin ne olduğu ile ne olması gerektiğini birbirinden ayırabilen ve sorumluluğundaki madde ve insan kaynaklarını ikinci yönde kullanabilen yöneticidir.²²Eęitimde toplam kalite yönetimi işe koşulduğunda sistemde liderlik esas olacak ve sürekli yenileşmeyi de eğitimdeki "lider yöneticiler" gerçekleştirecektir.

Eğitim lider yöneticileri eğitimde toplam kalite, görev, sorumluluk, anlayış ve uygulama becerilerini çok daha kolay biçimde değerlendirerek, eğitimde yeni ortaya çıkabilecek farklı değişim süreçlerini hızlı bir biçimde özümseyerek, bilim ve teknolojiyi eğitimde toplam kalite anlayışını gerçekleştirebilecek şekilde entegre ederek kullanılabilir. Ayrıca eğitimde yeni toplam kalite anlayışlarının oluşmasında da öncü olacaklardır.

13-Toplam kalite yönetiminin en önemli bir öğesi olan eğitim , eğitimde toplam kalite yönetiminin gelişmesini sağlar.

Eğitim genel anlamıyla,insanları belirli amaçlara göre yetiştirme süreci; geniş anlamıyla toplumda varolan kültürü bireye aktarmada benimsetme sürecinin bir parçasıdır.²³ Önceden belirlenmiş esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizisidir.²⁴ Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.²⁵

Toplam kalite yönetiminde eğitim, üretim unsuru olarak ele alınmaktadır. Eğitim gelişimin önemli bir bölümüdür ve yönetimin sorumluluğudur.²⁶ Eğitimde toplam kalite yönetiminin başarıya ulaşmasında önemli bir yere sahip olan eğitimin kalitesinin sürekli geliştirilmesi ,eğitimde toplam kalite yönetimini de geliştirmektedir. Bu nedenle toplam kalite yönetiminin en önemli bir öğesi olan eğitim işlev ve faaliyetlerinin bilimsel ve akılcı gelişmelerden faydalanarak uygulamak çok önemlidir.

14-Eğitim örgütlerinde toplam kalite yönetimi eğitim iş görenlerince bir yaşam biçimi olarak benimsenir.

Toplam kalite yönetimi eğitimde uygulandığında ve eğitim iş görenlerince benimsendiğinde :

-Toplam kalite yönetimini uygulamak üst yönetimin sorumluluğunda ve onun yönlendirebileceği bir yönetsel yaklaşım olarak algılanır.

-Yönetimin ve iş görenlerin kendini değiştirmeye karşı direnci en aza iner.

-Kalite için sürekli gelişme ve müşteri memnuniyetini sağlama amacı odak noktası olur.

¹⁸ Akın Marşap *Organizasyonlarda Toplam Kalite Yönetiminin Başanılması* Verimlilik Dergisi Toplam Kalite (Özel Sayı) 1995,s. 137

¹⁹Ziya Bursalıoğlu. *Eğitim Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* Ankara: PEGEM , NO: 2 ,1991 s.178.

²⁰a.g.e. , s.178'den Jenninge E.1961.

²¹a.g.e. , s.178'den Drucker P.E.1960,s.6

²²a.g.e. , s.191

²³ Nurettin Fidan.Münire Erden *Eğitim Bilimine Giriş* Ankara:Repa Yayınlar,1989, s.5

²⁴ Ferhan Oğuzkan. *Eğitim Terimleri Sözlüğü* Ankara:Türk Dil Kurumu,1974, s.6

²⁵ Selahattin Ertürk *Eğitimde Program Geliştirme* Ankara:Yekentepe Yayınları,1972, s.12

²⁶ Aguayo a.g.e.,s.190

- Örgüt kültürünün yaratılmasına ,yaşatılmasına ve geliştirilmesine önem verilir.
- Örgüt içinde işbirliği ve ekip çalışması hakim olur.
- İş görenler eğitim örgütünde kalma ve geliştirme çabası isteği duyarlar.

SONUÇ

Toplam kalite yönetimi yönetim süreçlerinin sürekli geliştirilmesi ve müşteri memnuniyeti ve bağlılığının sağlanmasına yönelik katılımcı bir yönetim anlayışıdır. Toplam kalite yönetimi örgütte çalışanların örgütte kalma isteği duymaları, kendilerine verilen işleri gereği gibi yerine getirmeleri , geliştirici ve yaratıcı düşüncelerini ortaya koymalarını ,diğer çalışanlar ve yönetimle işbirliği içinde çalışma davranışları göstermelerini amaçlamaktadır.²⁷Bir hizmet sektörü olan eğitimin kendine özgü bazı yönleri vardır. Bunların önemlileri:

Birincisi eğitimde kalite kavramı diğer sektörlerdekine göre daha muğlaktır. İkincisi eğitimin hammaddesi ve çıktısı insandır. Üçüncüsü amaçlara ne kadar ulaşıldığını tam olarak tespit etmek mümkün değildir. Dördüncüsü eğitimin sosyal yanı ağır basmaktadır.

Bu nedenlerle bir hizmet sektörü olan eğitimde toplam kalite yönetimi uygulaması diğer sektör uygulamalarına göre kendine özgüdür. Toplam kalite felsefesi ve uygulaması eğitimcileri kendilerini yargılayıcıdan çok destekleyici, aktarıcıdan çok yönlendirici, sınıf içerisinde soyutlanmış çalışanlardan çok bütün bir toplumla birlikte çalışanlar olarak görmelerine yardım etmektedir.²⁸ Eğitim yöneticilerinin de eğitim örgütünü bir bütün olarak görmelerini sağlamaktır.

Toplam kalite yönetiminin eğitimde uygulanması eğitimi kendine özgü yönleri göz ardı edilmeden benimsetilip uygulanabilirse, eğitimde kalite ve gelişmede süreklilik sağlanabilir.

Kaynakça

- AGUAYO, Rafael Dr Deming :Japon Mucizesinin Mimarı (Çev.Y: Kaan Tunçbilek) İstanbul :Form Yayınları , No:31,1994
- AKAT ,Zühal *Toplam Kalite Yönetimi ve Performans Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri Verimlilik Dergisi Toplam Kalite (Özel Sayı) 1995*
- AKSU, Mualla Bilgin *Toplam Kalite Yönetimi. EYİPE*,Bahar 1995,Yıl:1, Sayı :2
- ARIOĞLU ,Ülkü *Kalite İnsanı Verimlilik Dergisi Toplam Kalite (Özel Sayı) 1995, s.27*
- ARKIŞ ,Nurdoğan *Kalite Çemberlerinin Amaçları Verimlilik Dergisi Toplam Kalite (Özel Sayı) 1995*
- BURSALIOĞLU ,Ziya. *Eğitim Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış Ankara: PEGEM , NO: 2 ,1991*
- DEMİREL ,Özcan *Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara:Usem Yayınları,No:10,1993, s.36*
- DOĞAN ,Hıfzı *Eğitim Uzmanlığı ve Eğitim Sistemi İçindeki Yeri Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, 1984*
- ERTÜRK ,Selahattin *Eğitimde Program Geliştirme Ankara: Yelken Tepe Yayınları,1972, s.12*
- FİDAN.,Nurettin Münire Erden *Eğitim Bilimine Giriş Ankara:Repa Yayınlar,1989*
- GÜRSEL, Musa *Okul Yönetimi Konya :Çizgi Kitabevi Yayınları,1997, s.8*
- HESAPÇIOĞLU, Muhsin *Türkiye’de İnsangücü ve Eğitim Planlaması Ankara:A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını ,1984*
- LEE ,Thomas H. *Toplam Kalite Yönetimi ve Liderlik Verimlilik Dergisi Toplam Kalite (Özel Sayı) 1995*
- MARŞAP ,Akin *Organizasyonlarda Toplam Kalite Yönetiminin Başarılması Verimlilik Dergisi Toplam Kalite (Özel Sayı) 1995*
- OĞUZKAN ,Ferhan. *Eğitim Terimleri Sözlüğü Ankara:Türk Dil Kurumu,1974*
- ORÇUNUS ,Ali Rıza *Rekabetçi Yönetim ve Tüsiad-Kalder Toplam Kalite Modeli Yapısı Verimlilik Dergisi Toplam Kalite (Özel Sayı) 1995*
- ÖZDEMİR ,Servet *Eğitimde Verimlilik ve Toplam Kalite Yönetimi EYİPE*,Güz 1995,Yıl:1,Sayı:3
- Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Verimlilik Dergisi Toplam Kalite (Özel Sayı) 1995*
- PEŞKİRCİOĞLU ,Nurettin *Toplam Kalite Yönetimi ve Katılımcılık İnsanı Verimlilik Dergisi Toplam Kalite (Özel Sayı) 1995*
- TAYMAZ , *Haydar Hizmet İçi Eğitim (Kavramlar,İlkeler,Yöntemler) Ankara:PEGEM,No:3,1992*
- TÜMER ,Sumru *Toplam Kalite Yönetiminde Kuruluş Organizasyon Yapısı Verimlilik Dergisi Toplam Kalite (Özel Sayı) 1995*
- YALÇINKAYA, Mustafa *Toplam Kalite Yönetimi ve Eğitim Alanına Uygulanması Çağdaş Eğitim Yıl:21, Sayı 221, Eylül 1996*

²⁷ Nurdoğan Arkış *Kalite Çemberlerinin Amaçları Verimlilik Dergisi Toplam Kalite (Özel Sayı) 1995, s. 156-157*

²⁸ Özdemir *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Verimlilik Dergisi Toplam Kalite (Özel Sayı) 1995, s. 221’den Bostling 1992.s.5*

Özet

Bu çalışmanın amacı, anadil eğitim programların geçirdiği gelişim sürecini ana dil konu alanının uzmanları ile eğitimde program geliştirme uzmanlarının kritikleri doğrultusunda irdelemek ve geleceğe yönelik bir model geliştirmektir. İlgili literatür taranarak yapılan bu çalışmanın sonucunda, ana dil eğitim programlarının ana dil uzmanları tarafından taktir topladığı ve eğitimde program geliştirme uzmanları tarafından ise eleştirildiği gerçeğiyle karşı karşıya kalınmıştır. Bunun yanında, konuyla ilgili araştırma bulgularında, aksaklıkların anadil eğitim programlarının uygulanmasından kaynaklandığı görüşü hakimdir. Bu durum, sınıf öğretmenleri ve anadil öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içindeki eğitimlerinin yeniden gözden geçirilmesi gereğini zorunlu kılmaktadır ve bu konuda da çözülmesi gereken bir çok sorunun var olduğu ve bilimsel araştırmalarla çözüm bulacağı aşikardır. Geliştirilen modelde, anadil eğitim programlarının anadilin dört temel becerisinin etkinlikleri üzerine yoğunlaşarak geliştirilmesi zorunluluğu bir "Okuma Eğitimi Modeli" çerçevesinde yapılandırılmıştır. Okuma öğretmenin özellikleri, okuma metninin özellikleri ve öğrencilerin okumaya yönelik bilişsel becerilerinin özelliklerinin kritik tanımları yapılarak, alınabilecek önlemler makro bir anlayışla verilmiştir. Yapılan kritik tanımlamamalara yönelik kuramsal boyutlu ve mikro araştırmalar, araştırmacı tarafından hala sürdürülmektedir.

Giriş

Hızla değişen dünyada, iletişim teknolojisinin de hızla gelişmesi, öğrenme ve öğretme süreçleri içinde kullanılan yöntemleri değiştirmiş, son yıllarda bilgi edinimi bilişsel stratejilerin de etkisiyle sürece yönelerek öğrenmeyi etkileyen bütün değerlerin analizine kanalize olmuştur. Öğrenmenin anadilini iyi kullanabilme koşulu yanında, farklı dilleri de beraberinde kullanma zorunluluğu ortaya çıkmış, bireyin kendi kendine öğrenmesi, öğrenmeyi ve öğrendiklerini üretmesi önemli olmuştur.

Bireyin öğrenebilmesini, iletişim yeteneğini ortaya çıkaran alt iletişim becerileri belirlemektedir ve "dili etkili olarak kullanabilme becerisi" kişinin iletişim yeteneğini belirleyen en önemli değişkendir. Bu becerinin öğretimini, özellikle eğitim programları açısından iyi analiz etmek gerekmektedir. Cumhuriyet'ten bu yana, dilde ve eğitim programlarındaki gelişmeleri iyi kontrol etmek, neden ve sonuç ilişkilerini iyi irdelemek, anadil eğitim programları için sağlıklı yorumlar yapabilme ve kararlar verebilmek için önemlidir. 20. yüzyılın dörtte üçünü kapsayan bir zaman aralığının değerlendirilmesini yapmak için de dikkatli olmak gerekmektedir.

Programlar açısından özlü sonuçlar açıklanmak istendiğinde, anadil eğitim programlarını başlangıçta; *okuma yazma oranının çok düşük ve bu oranı yükseltmenin hayli zor olması, oldukça köklü bir imparatorluk rejiminin üzerine çok değişik kültürlerden etkilenmiş bir dili konuşan toplumun dil yapısındaki kompleksler ve bu dille eğitim yapmanın zorlularının alfabe değişimini gerekli kılması* gibi nedenlerin etkilediği söylenebilir. Özellikle en zor dönem olarak tanımlanabilecek bu dönem, uygulanan etkili politikalarla çok çabuk aşılmış ve Türk toplumun ihtiyacına uygun gerekli kültür ve eğitim kurumlarının yapılması kısa sürede gerçekleştirilmiş ve ülkeye önemli araştırma kurumları

* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi

kazandırılmıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında ülkeyi, eğitim bilimleri açısından da değişik akımlar ve yaklaşımlar etkilemiştir.

Türkçe Eğitim Programları ve Karşılaşılan Sorunlar

Özdemir (1983: 23)'e göre, anadili tam olarak gelişmemiş bireyler, anadillerini etkili öğrenme araçları olarak kullanamamaktadırlar. Anadillerini iyi bilen bireylerin yaşamları boyunca öğrenme çevreleri açık, bilgiyi bulma ve kullanma yetileri yüksek olmaktadır. Bu nedenle, anadilini iyi kullanabilme yetisi, öğrenme ve kendini geliştirmenin ilk adımıdır.

Bireyin, bilgi ve yaşantı birikimini zenginleştirebilmesi, her şeyden önce, anlama ve anlatma becerilerini çok iyi geliştirmiş olmasını gerektirir. Çünkü, bilgi ve yaşantı zenginliği, öğrenmeye koşut bir süreci içerir. Bilgi aktarımını kolaylaştırarak öğrenmeyi çabuklaştırmanın en temel yolu ise, bireylere anlama ve anlatma aracı olan dille ilgili davranış örüntülerinin kazandırılmasıdır. Türk eğitim sisteminde, bireylere zihinsel gelişimlerine ve toplumsal gereksinimlerine dayalı olarak dilsel becerilerin kazandırılması görevi, anadilini temel alan Türkçe öğretimine verilmiştir (Sever, 1995: 2).

Dil öğretiminin boyutlarını tartışan Adalı (1983: 32-34), dilin dört eyleminin konuşma, dinleme, yazma ve okuma eylemlerinin gerçekleşmesini sağlayan bir araçtır. Anadili öğretimi, anlama-anlatma eylemini gerçekleştirebilecek kuramsal ve uygulamalı çalışmalara dayalı olmalıdır görüşünü savunarak, dil öğretimindeki yetersizliklere çözüm önerileri getirmeye çalışmıştır.

Türkçe dersinin amacı, ayrıntılı olarak düşünme ve anlama becerilerini geliştirmektir. Tezcan (1983: 76)'a göre anadili öğretiminin öğrenciyi iki yönde etkilediği söylenebilir:

- Türkçeyi doğru ve güzel kullanmak; anlatım gücünü arttırmak.
- Düşünce derinliği ve olgunluğu kazandırmak.

Anadili öğretimi insanları birbirleriyle ve kendileri ile kurdukları iletişimdeki önemi yadsınamaz. İnsanın yeni bir şeyler öğrenmesinin de iyi bir şekilde anadilini kullanma becerisi ile gelişebileceği kuşkusuzdur. Bireyin anadilini kullanma becerileri, eğitimini de yakından ilgilendirdiğinden ve sonuçlandırdığından, anadili öğretiminin eğitim bilimleri içindeki yeri de çok önemli bulunmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı son yıllarda, ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan derslerin programlarını geliştirmek ve öğretmenleri bu programlardan yaralandırmak, öğretimsel etkinlikleri sağlıklı yürütmeyi garanti etmek amacıyla, Program geliştirme komisyonları oluşturmaya başlamış ve etkinlikleri bilimsel dayanaklarla işletme yolunu seçmiştir. "Temel Eğitim Türkçe Programı" (MEB, 1988) ve Bakanlığın Unicef'le yaptığı çalışmalar bunların ilklerindedir.

1981 Türkçe Programının, önceki çalışmalara göre, içeriğindeki konular, hedefler, değerlendirme durumları ve öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili bilgiler bulundurmasını, çağdaş program geliştirme araştırmalarından biri olarak kabul eden otoriteler (Erişen, 1983) vardır. Bu otoritelerin genellikle anadil eğitimcileri olduğu görülmektedir. Erişen (1983: 56)'e göre "Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı", bilgiyi davranışa dönüştürücü, uygulamaya yönelik, belirsizlik yerine somut ve ölçülebilir değerler getiren, çağda teknolojinin verilerini dikkate alan ve anadili eğitiminin buyruğuna veren ileri bir program örneğidir.

Özdemir (1983: 28) de eğitimin değişik aşamalarındaki anadili eğitim programlarının, hedefler, ilkeler, konu ve yöntemlerin hiç de geri olmadığı görüşündedir.

Buna karşın, bu program eğitimde program geliştirme uzmanları tarafından eleştirilmektedir. Dil öğretiminin temelinde dört dil becerisi olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın geliştirilmesi görüşü vardır. Bu nedenle eğitim programlarının düzenlenmesi de bu becerilere ilişkin hedef

ve hedef davranışların programda yer almasını gerekli kılmaktadır. 1981 programındaki sınıflamanın bu temel görüşe dayandırılmamış olması bir eksiklik olarak ortaya çıkmaktadır (Demirel, 1992: 32).

Erginer (1997: 97) tarafından ilköğretim çocuklarının okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesine yönelik olarak yapılan araştırmanın sonuçlarına göre ise, okuduğunu anlama becerileri açısından, programdaki ön koşulluk ilişkilerinin iyi kurulduğu, dolayısıyla programın sağlamlılık kanıtının bulunduğu, buna karşılık öğretim hizmetinin iyi verilmemesinden kaynaklanan nedenlerin programı etkisiz kıldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla programın teknik eksiklerinin giderilmesine, özellikle öğretmen ve öğrenci kılavuz kaynak kitaplarının hazırlanmasına, bu hizmetin ilköğretim okullarına ulaştırılması ve öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde yetiştirilmesine gereksinim duyulmaktadır.

Kantemir (1976), Tekin (1980), Özçiçek (1983), Kaya (1985), (Sever (1985) ve Dilbaz (1988)'in yaptığı araştırmalar Türkçe öğretim programlarında ve uygulamalarında bir verimsizlik olduğu gerçeğinde birleşmektedirler. Türkçe eğitim programını program geliştirme tekniklerine uygun olarak tasarı şeklinde geliştiren (Sever, 1995)'in çalışması ise oldukça dikkate değerdir.

Tekin (1980: 54)'e göre Türkçe dersi programları, çağdaş program geliştirme ilkeleri uyarınca yeniden düzenlenmelidir. Sadece okutulacak, konuların sıralandığı öğretim programı anlayışından vazgeçilmelidir.

Programların etkili olabilmesi, programları kullanacak öğretmenlerin bilinçlendirilmesi ile yakından ilgilidir. Program geliştirme bilgileri ile donatılmayan anadili öğretmenlerinin bu programları sağlıklı kullanmaları ve daha yaratıcı bir öğretim hizmetini işe vurmaları mümkün görünmemektedir. Göğüş (1983: 47)'e göre, psikoloji anadili öğrenmenin bilgi değil, beceri olduğunu göstermektedir. Anadili öğretim programı da, böyle bir eğitimi verecek şekilde düzenlenmelidir.

Program geliştirme ilkeleri açısından yetkin bir program ortaya konulsa bile, bir programın etkinliği, onun uygulamaya geçirilişine bağlı olacaktır. Programı uygulamaya çevirecek, işler duruma getirecek olan öge ise öğretmendir (Tekin, 1980: 55).

Sorunların çözümü için, ilköğretim anadili programlarının ile işe başlanması gerektiği düşüncesinde olan Özdemir (1981: 78-79), "en eksiksiz, en ileri, en seçkin programları da geliştirebilirsek bile, bu programlara fonksiyon kazandıracak, çocuğun yaşamında önemli bir yere getirecek olan öğretmendir. Öyleyse saptanan amaçlar çocuğun yaşantısına geçmiyorsa, anadili öğretiminde öğretmenlerimizi yeterince eğitmediğimiz eksikliğine başta değineceğiz. Öğretmenle, sağladığımız program arasında bir uyum kuramıyoruz" görüşündedir.

Uluslararası standartlara göre, temel eğitim kademesinde anadili öğretimi için ayrılan sürenin programdaki yerinin % 35 olması öngörülmüşken, bu oran, eğitim sistemimizde yer alan ilkokullarda % 20'lerde kalmaktadır. Sınıf öğretmenlerin anadili eğitimlerini daha etkili yapabilmeleri için hizmet öncesi eğitimlerinde anadili öğretiminde dört temel dil becerisinin öğretimini merkeze alan anlayışla eğitilmeleri, çağdaş gelişmeleri öğrenerek ve uygulayarak yetişmeleri sağlanmalıdır (Demirel, 1992: 34-37).

Tartışmalardan anadili eğitimindeki eksiklerin genellikle öğretmen eğitimindeki eksiklikten kaynaklandığı gerçeği dikkat çekicidir. O halde nasıl bir eğitim verilmelidir ki, öğretmenlerimiz öğrencilerine dilin dört temel becerisinin eğitimini gerçek anlamda yapsınlar ve öğrencilerimiz de gerçekten dilini iyi kullanan bireyler olarak topluma mal edilsinler? Aşağıda bu sorunun çözümüne yönelik öneriler, geliştirilen bir model çerçevesinde tartışılmaktadır.

Okuma Öğretimi Modeli

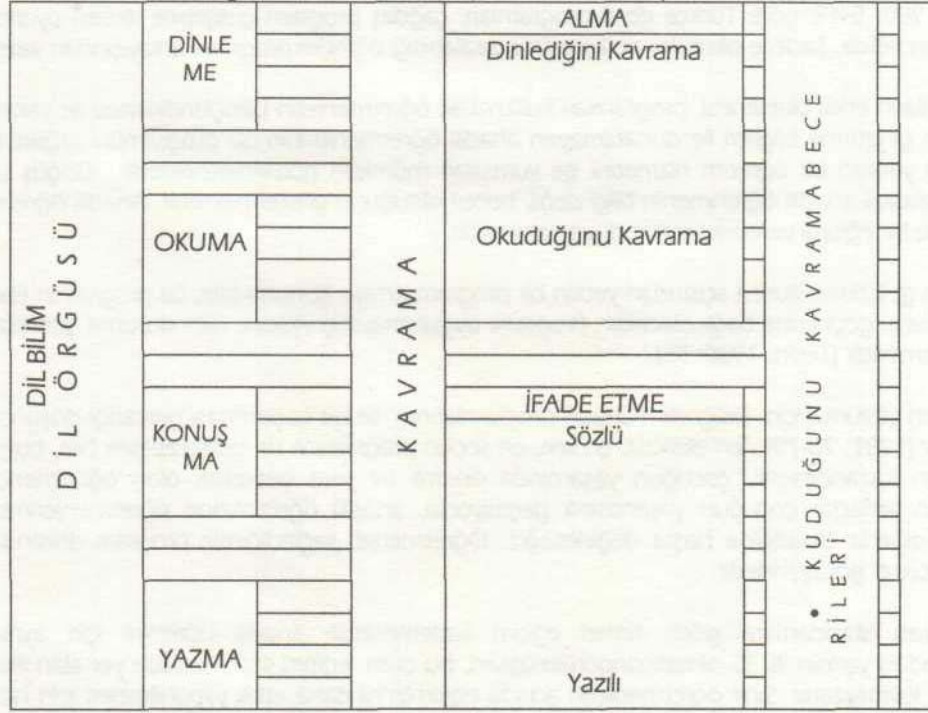
Wright (1988: 27)'a göre 2000 yılında anadili öğretiminde: anadili öğretmenleri, karmaşık yapıların, karmaşık cümlelerdeki egzersizlerden değil, karmaşık düşüncelerin ilişkisinden çıkarıldığını keşfedecekler,

dilbilgisi çalışmaları azalacak ve düşünme becerileri önem kazanacak, öğrenciler bugünün çocuklarından daha bağımsız düşünenecekler ve bağımsız okuyazarlar olacaklardır.

Bu özlü düşünçesinin arkasındaki gerçek, anadil eğitiminin öğretimi ile ilgili yaklaşımların artık bilişsel stratejilerle açıklandığı ve son yıllarda yapılan araştırmaların bilişsel odaklı ve kendi kendine öğrenme yöntemlerinin ürünleri olarak belirdiği üzerinedir. Bugün okuduğunu anlama becerilerinin özellikle davranışçı yaklaşımlarla temellendiği (Guthrie, 1973) ve bilişsel yaklaşımlarla geliştiği (Pearson, 1985) düşünülmektedir. Ayrıca Duffy, G.G. ve diğerleri (1987), okuma stratejilerinin okuma becerilerinden daha güvenilir olduğuna işaret etmektedirler. Böyle bir durumda, okuma öğretimi için önerilecek bir modelin de bilişsel yaklaşımlardan güç alması zorunluluğu doğmaktadır.

Anadil eğitimi ilgili literatür incelendiğinde, anadil eğitiminin yetersiz olması özellikle Dilbilim-Öğretimbilim ilişkisinin iyi kurulmaması (Sezer, 1988: 49) nedeni ile eleştiri almaktadır. Aşağıda anadil öğretiminin kurgusu olan dilin dört temel becerisinin ilişkilendirildiği yapılar özetle şekillendirilmiştir.

Okuma Öğretiminin Dört Temel Dil Becerisi Üzerine Yapılanması



Şekilde de görüldüğü gibi, anadil eğitimi Dilbilim üzerine kurulmakta, Öğretimbilim üzerine sonuçlandırılmaktadır. Bu iki temel ögenin birbirinden ayrı düşünülmesi imkansız görünmektedir. Bu süreç içinde "okuma" ayrı bir önem kazanmakta ve, hem alma hem de ifade etme becerilerinin bütünleştiği oldukça kompleks bir yapı olarak belirmektedir. Bu özelliğiyle "okuma süreçleri" anadil eğitiminin çatısını oluşturmakta ve formel öğrenmenin ilk koşulu olmaktadır. Bu nedenle Anadili Öğretimi kavramı yerine "Okuma Öğretimi" kavramını kullanmanın da daha uygun olacağı düşünülmektedir. Aşağıda bu süreci etkileyen değişkenler ve rolleri tartışılmaktadır:

Okuma Öğretmeninden Beklenen Davranışlar;

Dili yanlışsız ve arı konuşmalı,

- Dili sevdiren olmalı,
- Öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarına cevap verir ve onların birbirlerini geliştirici olmalı,

- Etkinliklerde önce kendini model veren ve örnekleyici olmalı,
- Dinleme becerisine sahip ve kılavuzlayıcı olmalı,
- Kavrama becerilerini geliştirici ve düşündürmeye yönlendirici olmalı,
- Etkili öğretim tekniklerini işe koşarak yaşantıları zenginleştirici olmalı,
- Zengin araç-gereç kullanmalı,
- Dilin diğer bilgi alanlarına transferini sağlayıcı rol oynamalı,
- Dilbilim ve öğretim ilişkisini iyi kurmalı,
- Öğretimi oyunlaştırıcı olmalı,
- Öğrencilerini yazmaya iten olmalı,
- Öğrenci davranışlarındaki ilerlemeyi sınavıcı ve geliştirici olmalı,
- Zamanı verimli kullanmalı,

Etkili Bir Okuma Metninin Özellikleri;

- Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun gelişim ihtiyaçlarını cevaplayıcı olmalı,
- Başlığı ve bütünsel görüntüsü dikkat toplayıcı olmalı,
- Kurallı ve anı bir dille yazılmış olmalı,
- Güdüleyici ve yönlendirici bir anlatıma sahip olmalı,
- Okuma zevki vermeli,
- Yaratıcı ve orijinal olmalı,
- Dramaya uyarlanabilir olmalı,
- Öğretim etkisi uzun zamana yayılmamalı,
- Çocuğun yaşantılarını uzun süre etkileyebilmeli,
- Dikkat toplayıcı olmalı,
- Kavrama becerilerini geliştirici ve düşündürmeye yönlendirici olmalı,
- Dille ilgili sanatsal becerilere yönlendirmeli,
- Başka metinlere ve bilgi alanlarına transfer edici olmalı
- Konusu aktüel ve etkili öğretim tekniklerini birlikte kullanmaya elverişli olmalı,
- Dilin bütün temel becerilerini birlikte geliştirir etkinlikleri düzenlemeye uygun olmalı,
- Evrensel edebi tür ve özelliklere sahip, aynı zamanda ulusal ihtiyaçlardan doğan örnekleri Taşımali

Öğrencilerin Özellikleri (Bilişsel Beceriler);

	Güçlü Okuyucular	Zayıf Okuyucular
Okuma Önc	<ul style="list-style-type: none"> - Önceki bilgilerini harekete geçirir. - Okuduğu metnin amacını ve işaret ettiği mesajları anlar. - Uygun strateji seçer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kendini okumaya hazırlayamaz. - Nedenini bilmeksizin okur. - Metne nasıl yaklaştığını düşünmeksizin okur.
Okuma Süresince	<ul style="list-style-type: none"> - Dikkatini odaklar. - Metnin sonucuna tahmin yürütür. - Anlamadığı durumlarda belirli bir stratejisi vardır. - Yeni kavramaları anlamak için kavram (bağlam) analizi yapar. - Yeni bilgileri birleştirir ve örgütler. - Kavramak için metnin yapısal özelliklerini bilir, kullanır. - Neyi kavradığının farkındadır ve kendini kontrol eder. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kolayca yanılır. - Okumasını bilinçsizce sürdürür. - Anlamadığı durumlarda ne yapacağını bilemez. - Önemli sözcükleri tanıyamaz. - Metindeki anlam kurgusu ve örgütlenmeyi göremez. - Yeni bilgileri birleştirip üretmek yerine arttırmaya çalışır. - Anlamadığını fark edemez.
Okuma Sonrası	<ul style="list-style-type: none"> - Okuduğundan etkilenir ve üzerinde düşünür. - Anlama başarısı çabasının bir sonucudur. - Önemli fikirleri özetler. - Dış kaynaklı bilgileri fark eder ve araştırır. 	<ul style="list-style-type: none"> - Duraksar ve düşünür (tutuktur). - Anlama başarısı eksik becerilerinin sonucudur.

<http://www.muskingum.edu/cal/database/reading/html>

Görüldüğü gibi öğrenci davranışlarında kılavuzlanmak istenen, tamamen öğrencinin kendi kendine öğrenmesi ve kritik olarak düşünebilmesine yönelik becerilerdir. Metacognitive beceriler olarak adlandırılan bu becerilerin geliştirilmesi ise çocuklara düşünmeyi öğretmek, okuduklarından yeni fikirler üretmeyi kılavuzlamak gibi üst düzeyde alt becerilerin kazandırılmasına bağlıdır.

Bu becerilerin geleneksel anlamda, bir ders kitabındaki okuma metniyle, -ki çoğu zaman örnek bir okumanın bile yapılmadığı (Firengiz, 1988: 99; Erginer, 1996-1997)- kazandırılmasının çok zor olacağı açıktır. Özellikle öğretmen yetersizlikleri de düşünüldüğünde, okuma öğretimine çok ciddi olarak eğilinmesi gereğiyle karşı karşıya kalınmıştır. Bu bağlamda, 2000'li yıllar için aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

Öneriler

1. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim programlarındaki Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı gibi derslerin programları ihtiyaç analizleri yapılarak geliştirilip değerlendirilmeli, programlar ders isimlerine göre değil de dil becerisi etkinliklerine göre (Okuma Etkinlikleri, Dinleme Etkinlikleri, Konuşma Etkinlikleri, Yazma Etkinlikleri gibi) tasarlanmalı ve uygulanmalı, kredileri artırılmalıdır.

2. Öğretmen yetiştiren kurumlarda okuma öğretimine yönelik olarak yaz kursları düzenlenmelidir.

3. Hizmet içindeki öğretmen, yönetici ve müfettişlere, okuma öğretiminin çağdaş yaklaşımları ile ilgili eğitim kursları düzenlenmelidir.

Kaynakça

- Adalı, O. (1983). "Anadili Olarak Türkçe'nin Öğretimi Üstüne", *Türk Dili Dergisi*, 379-380: 31-35
- Demirel, Ö. (1992). "İlkokullarda Türkçe Öğretimi ve Sorunları", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8: 32-37.
- Dilbaz, B. (1988). "İlkokul 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Türkçe Dersi Bilişsel Alanla İlgili Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyi", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, HÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Duffy, G.G. ve Diğerleri. (1987). "Effects of Explaining the Reasoning Associated with Using Reading Strategies", *Reading Research Quarterly*, 22: 347-368.
- Erginer E. (1996). "İlkokuma Yazma Öğretimindeki Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi ve Sınıf Öğretmenliği Eğitimine Yansımaları, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erginer, E. (1997). "İlkokuma ve Yazma Öğretimindeki Sınıf İçi Öğretmen Davranışlarının Değerlendirilmesi" *Anadolu Üniversitesi 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri*, Eskişehir.
- Erginer, E. (1998). "İlköğretim 3., 4., 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi", *Pamukkale Üniversitesi 5. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda Sunulan Bildiri*, Denizli.
- Erişen, S. (1983). "Türkçe Eğitiminde Yeni Boyutlar", *Türk Dili Dergisi*, 379-380: 49-56.
- Firengiz, M. (1988). "Türkçe Eğitim ve Öğretiminde Dört Önemli İlke", *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*, AÜ, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Göğüş, B. (1983). "Anadili Eğitim Programlarının Niteliği", *Türk Dili Dergisi*, 379-380: 40-50.
- Guthrie, J. T. (1973). "Models of Reading and Reading Disability", *Journal of Educational Psychology*, 65: 9-18.
<http://www.muskingum.edu/cal/database/reading/html>.
- Kantemir, E. (1976). *Türkiye'de Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi - Alan Araştırması -*, MEB, İstanbul.
- Kaya, H. (1985). "İlkokullarda Türkçe Eğitiminin Verimliliği", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. MEB. (1988). *İlkokul Programı*. Ankara.
- Özçiçek, N. (1983). *Ortaokullarda Türkçe Öğretiminin Etkililiği*, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, E. (1981). "Temel Eğitim Türkçe Programı Nasıl İşlevsel Duruma Getirilebilir? Temel Eğitim ve Sorunları", TED Yayını, Ankara.
- Özdemir, E. (1983). "Anadili Öğretimi", *Türk Dili Dergisi*, 379-380: 18-30.
- Pearson, P. D. (1985). "Changing the Face of Reading Comprehension Instruction", *The Reading Teacher*, 38(8): 724-738
- Sever, S. (1985). "Ortaöğretimde Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Programlarının Değerlendirilmesi", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*. Yapa Yayınları, İstanbul.
- Sezer, A. (1988). "Türkçe Öğretiminde Dilbilimin Yeri", *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*, AÜ, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Tekin, H. (1980). *Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*, Mars Matbaası, Ankara.
- Tezcan, N. (1983). "Yükseköğretimde Anadili Öğretimi", *Türk Dili Dergisi*, 379-380 73-76.
- Wright, R.G. (1988). "Teaching English in the Year 2000", *The Clearing House*, 62: 26-27.

TOPLUMSAL TABAKALAŞMA ÖLÇÜTÜ OLARAK MESLEK VE MESLEK OLARAK ÖĞRETMENLİĞİN SAYGINLIĞI*

Dr. Mustafa GÜNDÜZ

Özet

Bu çalışma, üç genel başlık altında toplanabilecek olan konularla ilgilidir. İlk olarak, toplumsal tabakalaşma üzerinde durulmaktadır. İkinci olarak, toplumsal tabakalaşma ölçütü olarak meslek ve mesleğin saygınlığı ve son bölümde de meslek olarak öğretmenliğin saygınlığı değerlendirilmektedir.

A. TOPLUMSAL TABAKALAŞMA

Toplumsal tabakalaşma, toplumsal yapının en genel görünümünü ve temel özelliklerini oluşturur¹. Böylesine geniş bir alanı kapsayan toplumsal tabaka bir model, kendi başına genel ve soyut bir kavramdır. Toplumsal yapıyı incelemede bir araç olarak kullanılmaktadır. Kavram henüz tam bir uzlaşmayla tanımlanamamıştır. Bununla birlikte, onun somut biçimleri olarak kast, stand ve sınıf tipi farklılaşmalardan hareketle bunların bütünü kapsayacak ve anlatacak genişlikte kullanma eğilimi yaygındır. Böylesine genel bir kullanma alanı, onun tanımını da yine oldukça genel bir çerçeveye kavuşturmaktadır.

Toplumsal tabaka denilince, toplumsal saygınlığı, siyasal iktidarı, ekonomik durumu, hayat şansları ve stilleri, ayrıcalıkları ve kültürel bakımdan özellikleri birbirinden farklı olan, az veya çok kapalı toplumsal yapı mertebelerinden herbiri anlaşılır².

Bunlarla birlikte, toplumsal tabakalaşmanın anlaşılıp açıklanabilmesi için onun boyutlarının, onunla ilgili toplumsal olguların ve göstergelerin irdelenmesi gerekmektedir.

Toplumsal tabakalaşmanın boyutları, nesnel ve öznel olmak üzere iki genel grupta toplanmaktadır. Analitik amaçlarla yapılan bu ayırmda, iki grup arasında karşılıklı bir ilişki olduğu görüşü yaygın olarak kabul görmektedir.

Toplumsal tabakalaşmanın nesnel boyutu, Weber'in bu konudaki ayırımına başvurulup ekonomik durum, iktidar ve saygınlık olarak belirlenmektedir. Hemen anlaşılacağı üzere, bu boyutlar dikkate alınarak, kişilerin ve grupların tabakaları ölçülüp belirlenilmeye çalışılmaktadır. Bu çerçevede ele alınıp vurgulanan nesnel öğeler birbirine benzemektedir.

* Bu çalışma, önemli ölçüde Prof. Dr. Eyüp KEMERLİOĞLU'nun ilgili konuda gerçekleştirdiği araştırma ve yayınlara dayanmaktadır. Böylelikle bu yazı, O'nun aziz hatırasına ithaf edilmektedir. Yine bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nce 20-22 Nisan 2000 tarihinde düzenlenen II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu'nda sunulmuştur.

** Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Öğretim Üyesi.

¹ Eyüp KEMERLİOĞLU: Toplumsal Tabakalaşma ve Hareketlilik, Saray Yayınları, İzmir, 1996, s.17.

² Eyüp KEMERLİOĞLU: "Erzurum'da Meslekler ve Sosyal Tabakalaşma", Doktora Tezi, Erzurum, 1973, s.181 ve Sabahattin GÜLLÜLÜ: Toplumsal Tabakalaşma Teorileri ve Theodor Geiger, A. Ü. Fen-Ed. Fk. Yay., Erzurum, 1988, s.8-13.

³ BIERSTEDT: The Social Order, Kagakusha, Tokyo, 1963, s.436-454'den aktaran KEMERLİOĞLU: Toplumsal Tabakalaşma ve Hareketlilik, s.52.

Bu konudaki önerilerden en çok bilineni Bierstedt ve Coleman'a aittir. Bierstedt'e göre, karmaşık bir toplumdaki sınıf statüsünün belirlenmesi için yedi ölçütün birarada kullanılması gerekir. Bunlar; 1-Servet, sermaye veya gelir, 2-Aile ve akrabalık, 3-Oturma yeri, 4-Oturma süresi, 5-Meslek, 6-Eğitim ve 7-Din'dir. Coleman ise altı toplumsal tabakalaşma perspektifinden söz eder; 1-Saygınlık, 2-Kültür, 3-İlişki, 4-İktidar, 5-Demografi ve 6-Sosyal Psikoloji³.

Herhangi bir toplumsal tabakadan söz edebilmek için, nesnel farklılıkların yanısıra, üyelerin bunun bilincinde olması gerekir⁴. Bu durum bizi tabakalaşmanın öznel boyutlarının da bulunduğu gerçeğine ulaştırır. Tabakalaşmanın öznel boyutu, tabaka bilincine dayanır. Tabaka bilinci, toplumdaki tabakalaşma sistemlerinin algılanması, kişilerin kendi tabakalarının çıkarlarını bilmesi ve bu çıkarları gerçekleştirmek için eylemde bulunmaları anlamına gelir⁵.

Toplumsal tabakalaşmanın anlaşılıp açıklanmasında tabakalaşmayla ilişkili toplumsal olgulara da yer verilmektedir. Bunlar da iki genel başlık altında toplanabilir: 1-Toplumsal Tabakalaşma ve Yaşam Şansları ve 2-Toplumsal Tabakalaşma ve Yaşam Biçimleri⁶.

1- Toplumsal Tabakalaşma ve Yaşam Şansları

Yaşam şansı kavramını, toplumbilim literatürüne kazandıran Weber'dir. O, toplumsal sınıfı, yaşam şansları nedenlerinden birini veya daha fazlasını ortaklaşa paylaşan kişilerin bütünü olarak tanımlamaktadır⁷. Geçekten belirli bir toplumsal tabakanın üyelerinin yaşam şansları birbirine çok yakınken bu yakınlıkla öteki tabakalardan ayrılırlar. Aşağıda sıralanan yaşam şansları arasında bir etkileşim ilişkisi bulunduğu da bilinmektedir.

- a) Bedensel Özellikler ve Toplumsal Tabakalaşma: Başın büyüklüğü ve biçimi, beyin ağırlığı, ten ve göz rengi, güzellik ve çirkinlik ve beden bozuklukları gibi özellikler ile toplumsal tabakalaşma arasında ilişki bulunduğu bilinmektedir. Örneğin; Sorokin, alt tabakalardan üst tabakalara doğru çıktıkça kişilerin ortalama boyları ve ağırlıklarının arttığına işaret etmektedir⁸.
- b) Doğurganlık ve Toplumsal Tabakalaşma: İnsanlık tarihinin çok uzun bir süresi boyunca ve günümüzde toplumsal tabakalaşma hiyerarşisi ile doğurganlık ve üreme oranları arasında ters orantılı bir ilişki olduğu söylenebilir. Genel bir eğilim olarak, toplumsal tabaka yükseldikçe, doğurganlık ve üreme oranları azalmaktadır⁹.

⁴ Toplumsal tabakalaşmayla ilgilenen yazarların çoğunluğu sınıf bilincine önemli bir yer vermiş ve onu ayrıntılarıyla incelemişlerdir. Özellikle Marx'ın bu konu üzerinde önemle durduğu bilinmektedir. Max Weber'de bu konuya eğilmiştir. Bu konuda ayrıca bakınız; Enver ÖZKALP: *Sosyolojiye Giriş*, Anadolu Üniv. Yay., Eskişehir, 1995, s.247-255, Antony GIDDENS: *Sociology*, Blackwell Publishers, Oxford, 1997, s.240, Kaare SVALASTOGA: "Social Differentiation", *Handbook of Modern Sociology*, Ed. Robert E. I. FARIS, Rand McNally Company, Chicago, 1966, s.530-575, Ralf DAHRENDORF: *Class and Class Conflict in Industrial Society*, Routledge and Kegan Paul, London, 1969, s.14.

⁵ Kingsley DAVIS ve Wilbert E. MOORE: "Some Principles of Stratification", *Sociology*, Ed. Seymour M. LIPSET ve Neil J. SMELSER, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1961, s.469-478.

⁶ Yaşam şansları ve yaşam stilleri başlıkları altında toplanıp onların birer unsuru sayılan olguların, toplumsal tabaka farklılıklarına bağlı farklılaşma eğilimleri ve biçimleri göstermeleri, bir çok sosyolog tarafından, onların toplumsal tabakalaşmanın sebepleri veya sonuçları olarak alınmalarına yol açmıştır. Böyle olunca sosyologlar, onları toplumsal tabakalaşmanın ölçütleri, belirleyicileri, göstergeleri, ölçükleri ve öğeleri olarak görebilmişlerdir. Kemerlioğlu, bütün bu vurgulara yol açan olguları gruplandırarak değerlendirmiş ve bu çalışmada da bu sınıflandırmadan yararlanmıştır. Bakınız, KEMERLIOĞLU: "Erzurum'da Meslekler ve Sosyal Tabakalaşma", s.300 vd.

⁷ M. WEBER: *Sosyoloji Yazıları*, Ed. H. H. GERTH ve C. W. MILLS (Çev. Taha PARLA), Hürriyet Vakfı Yay., İstanbul, 1986, s.176-191.

⁸ Pitirim A. SOROKIN: *Social and Cultural Mobility*, Free Press, New York, 1964, s.217-257.

⁹ KEMERLIOĞLU: *Toplumsal Tabakalaşma ve Hareketlilik*, s. 99-100.

- c) **Ömür Uzunluğu ve Toplumsal Tabakalaşma:** Toplumsal tabakalaşma ile ömür uzunluğu arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu gözlenebilmektedir. Yaşama şansı ve süresi ile kaba ölüm oranlarının tabakalara göre farklılık gösterdiği, ayrı toplumlar ve dönemlerde yapılan çok çeşitli araştırmalarla kanıtlanmıştır¹⁰.
- d) **Sağlık ve Toplumsal Tabakalaşma:** Kişilerin buldukları tabaka ile beden ve ruh sağlığı durumları arasında da bir ilişkinin bulunduğu bilinir. Üst tabakalardan alt tabakalara doğru inildikçe kişilerin genel sağlık durumlarında bir düşme görülür. Tabakalar arasında sağlık durumu bakımından görülen bu farklılıkların temelinde beslenme, barınma ve giyim koşullarında olduğu kadar, bilgilerde, değerlerde, inançlarda, tutum ve davranışlardaki farklılıkların etkileri bulunmaktadır¹¹.
- e) **Psikik Özellikler, Yetenekler ve Tabakalaşma:** Bireylerin bazı psikik özellikleri ve yetenekleri ile ait oldukları tabakalar arasında bir ilişki olduğu bildirilebilir. Çeşitli toplumlarda ve zamanlarda gerçekleştirilen bir çok araştırma sonucunda, örneğin, zeka ile toplumsal tabakalaşma hiyerarşisi arasında doğru orantılı bir ilişki belirlenmiştir. Zekayı belirleyen bir çok faktörle birlikte özellikle çevresel koşullar dikkate alındığında, üst tabakalara doğru çıkıldıkça, bu tabakaların üyelerinin zekalarının da artıyor olduğu sonucu şaşırtıcı olmasa gerekir.
- f) **Eğitim Şansları ve Tabakalaşma:** Eğitimin niteliği ve niceliği ile bireylerin toplumsal tabakası arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Özellikle günümüzün gelişmiş/gelişmekte olan ülkelerinin bir çoğunda öğrenim görmek pahalıdır. Bu nedenle bile olsa, öğrenim süresi, öğrenimin niteliği ve öğrenimdeki başarı oranı ile tabaka hiyerarşisi arasında doğrudan bir ilişki olduğu gözlemlenebilir.
- g) **Toplumsal Sapma ve Tabakalaşma:** İnsanların toplumsal tabakaları ile sapkın davranışta bulunma oran ve eğilimi arasında ters orantılı bir ilişki olduğu bildirilmektedir. Ancak işlenen suçların tipi dikkate alındığında bu ilişki daha belirgin bir biçimde gözlenebilmektedir¹². Örneğin; alt tabakalarda hırsızlık ve adam öldürme gibi suçlar daha fazla görülmektedir¹³.

2- Toplumsal Tabakalaşma ve Yaşam Biçimi

Her bir toplumsal tabakanın üyelerinin yaşam biçimleri ve bunları belirleyip yönlendiren değerler ötekilerden farklıdır. Öyle ki, yaşam stili günümüzde de sınıf hiyerarşisinin kıstasları ve karakteristiklerini belirlemekte oldukça yeterli bir kavram olarak görülmektedir¹⁴.

- a) **Oturma Bölgesi ve Toplumsal Tabakalaşma:** Oturma bölgesi ile tabakalaşma arasında oldukça açık bir ilişki olduğu bilinmektedir. Kentlerin belli bölgelerinin farklı tabakalara ait üyelerce tercih edildiği görülmektedir. Bu tercihe yol açan etmenler, aynı zamanda tabakalaşmayı belirleyen özelliklerdir. Gerçekten, üst tabakaların oturma bölgeleri hem konut hem de barındırdığı nüfus bakımından alt tabakalara göre daha azdır.
- b) **Konut ve Toplumsal Tabakalaşma:** Konut, yaşam biçimi ve toplumsal saygınlığın belirleyici bir öğesi olarak görülebilmektedir. Toplumsal tabakalaşma farklılıklarının konutun tipi,

¹⁰ Bakınız; SOROKIN: a.g.e., s.258, SVALASTOGA: a.g.m., s.84, ve M. TUMIN: Social Stratification, Prentice Hall, Englewood, 1967, s.61.

¹¹ Sezgin KIZILÇELİK: Türkiye'nin Sağlık Sistemi, Saray Kitabevi, İzmir, 1996.

¹² Ferhan GÜNDÜZ: Toplumsal Sapma, Doruk Yayınları, Ankara, 2000 ve Tülin İÇLİ: Türkiye'de Suçlar, Bizim Büro Basımevi, Ankara, 1992.

¹³ Bakınız; Ferhan GÜNDÜZ-MUTLUER: "Ekoloji-Suç İlişkisi", Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1999 (Doktora Tezi).

¹⁴ Bakınız; S. OSSOWSKI: Class Structure in the Social Consciousness (Çev. S. PATTESON), Routledge, London, 1969, s.49.

niteliği, büyüklüğü, eklentileri, bakım ve onarım ile öteki özelliklerinde yansımaları bulduğu bilinmektedir¹⁵. Üst tabakaların büyük ve gösterişli evlerde oturmalarına karşılık, alt tabakaların küçük ve sıradan evlerde oturdukları söylenebilir.

- c) Tüketim Biçimleri ve Toplumsal Tabakalaşma: Tabakalara özgü yaşam biçiminin önde gelen belirleyicilerinden biri, onların tüketim biçimleridir. Bu durumu, önemli ölçüde gelir ve ekonomik durum belirlemekle birlikte kültürel, toplumsal ve psikik etmenlerin de etki payı bulunmaktadır.
- d) Toplumsal Etkileşim ve Toplumsal Tabakalaşma: Toplumsal etkileşim, tabakalaşmanın nedeni değil, sonucu gibi görünmektedir. Çünkü, her tabakanın kendi bireylerine kazandırıp benimsettikleri gelenek, görenek ve törelerden, alışkanlık, tutum ve davranışlardan, değerler, görüşler ve emellerden kaynaklanan benzerlikler bu bireyleri öteki tabakaların bireylerinden ayırır ve kendi tabakasının üyelerine yaklaştırır.
- e) Boş Zaman Etkinlikleri ve Toplumsal Tabakalaşma: Boş zaman etkinliklerinin tipi ve özellikleri bakımından tabakalar arasında önemli farklılıklar gözlemlenebilir. Örneğin, bir boş zaman etkinliği olarak sporu ele alabiliriz. Daha çok araç ve gereci gerektiren sporları üst tabakaların bizzat katılarak gerçekleştirdikleri bilinmektedir. Buna karşın alt tabakaların malzeme gerektirmeyen sporlara yöneldikleri ve çoğunlukla izleyici konumunda buldukları söylenebilir. Ayrıca, üst tabakalara doğru çıkıldıkça kitap-dergi okuma, sinematyatro izleme eğiliminin arttığı da bildirilebilir.
- f) Değerler, Eğilimler, Zevkler ve Toplumsal Tabakalaşma: Her toplumsal tabakanın kendine özgü değerleri, düşünüş biçimleri, eğilimleri, emelleri, tutumları, davranışları ve zevkleri vardır. Bu özellikleriyle tabakalar birbirinden ayrılır.

B. TOPLUMSAL TABAKALAŞMA ÖLÇÜTÜ OLARAK MESLEK VE MESLEKİ SAYGINLIK

Görülüyor ki, toplumsal tabakaları belirlemede öznel ve nesnel kıstasların yanısıra yaşam şansları ve stillerinin de önemli etkileri bulunmaktadır. Bunlarla birlikte, toplumsal tabakaları belirlemede göstergelere de başvurulmaktadır. Göstergeler, tabakaların öznel ve nesnel boyutlarının yanısıra bu tabakalara özgü yaşam şansı ve biçimini belirlemede daha somut verilerin elde edilip değerlendirilmesini sağlamaktadır.

Toplumsal tabakaları belirlemek için kullanılan göstergeler; meslek, eğitim durumu, gelir, toplumsal etkileşim, toplumsal ayrışma, boş zaman faaliyetleri, oturma bölgesi ve konut, tüketim normları ve standartları ve değerler ile normlar sistemidir. Bunlar arasında gösterge olarak meslek en çok ve verimli olarak kullanılanıdır.

Tabakalaşma temelindeki toplumsal farklılaşmanın kaynağı ve gelişmesi, ve mevcut toplumsal tabakalaşma sistemi ile bireylerin tabakalarını belirlemeye yönelik çalışmaların hemen tamamına yakını gösterge olarak mesleğe önemli bir yer vermişlerdir¹⁶. Gerçekten meslek, Platon'dan günümüze kadar, toplumsal tabakalaşmanın en genel, en yaygın ortak kıstas ve göstergesi olarak kabul edilmiştir¹⁷. Öyle ki, geçmiş zamanlarda olduğu gibi günümüzde de meslek ve/veya mesleki birlikler toplumsal tabakaları

¹⁵ KEMERLİOĞLU: Toplumsal Tabakalaşma ve Hareketlilik, s.115.

¹⁶ KEMERLİOĞLU: Erzurum'da Meslekler ve Sosyal Tabakalaşma. Ayrıca, toplumsal tabakalaşmayla ilgili olgu ve süreçlerin somut biçimlerinin mesleklere ve mesleki birliklere dayanılarak çözümlenmesi ve açıklanmasına sosyologların çoğunda rastlamak mümkündür. Örneğin; A. Smith, Proudhon, Marx, Stein, Schmolter, Bücher, Simmel, Durkheim ve Weber yakın geçmişin ünlü sosyologlardır.

¹⁷ S. M. LIPSET ve H. L. ZATTERBERG: "A Theory of Social Mobility", Class, Status and Power, Ed. R. BENDIX ve S. M. LIPSET, Free Press, New York, 1966, s.562.

adlandırmada dahi kullanılagelmiştir. Bu adlandırma, mesleklere dönük saygınlık değerlendirmesinden kaynaklanmaktadır.

Mesleklerin saygınlık değerlendirmesi, onların toplumsal yaşama katkıları ve kişisel yararları gibi rasyonel temellere dayandırıldığı gibi, toplumun geleneksel değerler sistemine de dayandırılmaktadır. Aslında bu değerlendirmelerde her iki yön birlikte rol oynamaktadır¹⁸.

Bireyin toplumdaki statüsü/statülerine dayalı rollerin bütününde olduğu gibi mesleki rolleri de farklı biçimlerde değerlendirilir. Bu değerlendirme biçimleri zamana, topluma ve koşullara bağlı olarak değişmektedir. Bununla birlikte, toplumsal yaşam içinde önemli sayılan görevleri yerine getiren mesleklerin daha değerli ve saygın görüldükleri bilinmektedir. Toplumsal yaşam içerisinde, bir mesleğin saygınlığını genel olarak belirleyen iki ölçüye başvurulmaktadır. Bunlardan birincisi, grubun varlığı ve geleceğini koruyup sürdürmesine katkısı, ikincisi ise, bunun başarılı bir biçimde yerine getirilmesi için gerekli olan zeka düzeyidir¹⁹.

Bununla birlikte, bu konuda tartışmalar sürmekte ve henüz üzerinde birlikte durulacak bir sonuca ulaşılamamaktadır. Ancak, mesleki itibarın boyutlarını belirleyen ve böylelikle üzerinde çalışmalar yapılarak geliştirilecek mesleki itibarın boyutları da önerilebilir²⁰:

1. İktidar Boyutu: Çok sayıda kişi ve/veya maddi kaynaklar üzerinde geniş nüfuzu ve denetimi bulunan meslekler, diğerlerine göre daha saygındır.
2. Maddi-Karşılık Boyutu: Yüksek maddi karşılıklar ve gelir sağlayan meslekler daha saygındır.
3. Hayati-Önemde Rol Boyutu: Bireyin ve/veya toplumun sıkıntılı zamanlarında hayati önemde rol oynayan meslekler (hastalık zamanlarında hekimlik, hapis olma tehlikesi olduğu zamanlarda avukatlık-yargıçlık ve savaş döneminde subaylık gibi) diğer mesleklere göre daha saygındır.
4. Eğitim Boyutu: Daha fazla ve uzun süreli eğitimi gerekli kılan meslekler daha saygındır.
5. Zihni-Bedeni Boyut: Daha çok zihni çalışmayı gerektiren meslekler, daha çok bedeni çalışmayı gerektiren mesleklerden daha saygındır.
6. Topluma Hizmet Boyutu: Toplumun ideallerinin gerçekleşmesinde daha çok katkısı olan meslekler daha saygındır.

Yukarıda yer alan mesleki saygınlık boyutları, hiç kuşkusuz bir bütün olarak ele alınıp değerlendirilmelidir. Herhangi bir boyut, bireyin genel toplumsal saygınlığı ve böylelikle toplumsal tabakasını belirlemede yeterli ölçüyü veremez. Ancak, toplumun içinde bulunduğu gerekler ve sahip olduğu değerler herhangi bir boyutun öncelikle belirleyiciliğini sağlayabilir. Sözgelimi maddi karşılığın bir gerek ve değer olduğu dönemde, o toplumda en fazla gelir getiren meslek, daha saygın kabul edilebilir.

¹⁸ Bernard BARBER: Social Stratification, Harcourt, Brace and World, New York, 1957, s.1.

¹⁹ SOROKIN: a.g.e., s.100.

²⁰ Bu öneriyi KEMERLIOĞLU, Thomas ve Sueparman'ın çalışmasından hareketle yapmaktadır. Bakınız: R. M. THOMAS ve C. SUEPERMAN: "Occupational Prestige: Indonesi and America", Personal and Guidance, Journal, 41, 1963, s.430-434.

²¹ Bu konuda bakınız: F. W. FREY ve Diğerleri: Öğrencilerin Meslek Gruplarına Bağlı oldukları Değerler, M. E. B. Eğitim Araştırmaları ve Değerlendirme Merkezi, Ankara, 1962, A. M. KAZAMIAS: Education and the Quest for Modernity in Turkey, University of Chikago, London, 1966 ve KEMERLIOĞLU: Erzurum'da Meslekler ve Sosyal Tabakalaşma.

C. MESLEK OLARAK ÖĞRETMENLİĞİN SAYGINLIĞI

Mesleki saygınlık ile ilgili çalışmalar Amerikalı sosyolog ve sosyal bilimcilerin öncülüğünde gerçekleştirilmiştir. Ülkemizde ilk sistematik araştırmaları da onlar yapmışlardır. Sonraki yıllarda buna benzer çalışmalar, Türk sosyolog ve sosyal bilimciler tarafından da yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalarda meslekler ya grup olarak ya da tek tek saygınlık ölçülerine göre sıralanmışlardır. Sıralama, çoğunlukla alan araştırmasına katılanların bildirimlerine göre gerçekleştirilmiştir. Aralarında yüksek bir oranda (0.79'un üstünde) korelasyon bulunmuştur. Bu çalışmalarda genel olarak, mesleki saygınlık açısından bilim adamı, mühendis, hekim, avukat, eczacı ve dini liderin içinde bulunduğu serbest meslek sahipleri birinci sırada, diplomatlar ikinci sırada, eğitim görevlileri üçüncü sırada, subay ve din adamları dördüncü sırada, devlet memurları beşinci sırada ve çiftçiler de altıncı sırada görülmektedir²¹.

Bununla birlikte, meslek olarak öğretmenliğin saygınlığını belirlemeye dönük yapılan bu çalışmada, alan araştırmasına gidilmemiş ancak daha önce tabakalaşmayı belirleyen boyutlar ve toplumsal olgulardan hareketle bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Kuşkusuz, bu durum bu çalışmanın bir eksiği olarak kalacaktır.

Meslek olarak öğretmenliğin saygınlığı ile tabakalaşmanın boyutları arasındaki ilişkiler ilk olarak irdelenebilir. Duruma tabakalaşmanın nesnel boyutları çerçevesinde bakılabilir. Servet, sermaye ve gelir açısından öğretmenlik, düzenli olmasına karşın yetersiz olduğu hemen herkes tarafından sürekli gündeme getirilen bir gelir ile karşı karşıyadır. Öğretmenlik, daha çok zihinsel etkinlikleri gerektirmesi ve uzun sayılabilecek bir öğrenim süresi sonrası yerine getirilmesine rağmen, aynı konumdaki diğer mesleklere göre daha az bir gelir ile karşılanmaktadır. Öğretmenlik mesleğini tercih edenlerin önemli bir bölümü, orta alt tabakadaki aile üyeleridir. Seçilme ve giriş koşulları için ender yetenekler gözetilmekte, ilgili fakültelerden mezun olmak yeter şart olarak görülmektedir. Öğretmenlerin, oturma yeri ve süresi çoğunlukla üst tabakalardan oldukça uzaktır. Öğretmenler, özellikle büyük yerleşim birimlerinde ya gecekonduyunun içinde ya da civarındaki gecekondumsu yerleşim alanlarındaki düşük kirali, sıradan ve bakımsız evlerde ikâmet etmektedirler. Bütün bu durumlar, bugün öğretmenlerin sıradan ve çoğunlukla nerede ise lise mezunu devlet memurları kategorisinde değerlendirilmesine yol açmaktadır. Böylelikle meslek olarak öğretmenlik, zaten geride olmakla birlikte, gittikçe saygınlık yitimine uğramaktadır.

Tabakalaşmanın öznel boyutları açısından, meslek olarak öğretmenliğin saygınlığı iki açıdan değerlendirilebilir. Bunlardan birincisi öğretmenlerin kendi bilinçleri ve ikincisi de toplumdaki diğer insanların bilinçleridir. Meslek olarak öğretmenliğin kutsallığı hem öğretmenler hem de bir öğretmen elinden geçmiş hemen herkes tarafından vurgulanır. Genel toplumsal ideallerin ancak öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirileceği bilinir. Görece karşılıkları dikkate alınmadan bile fedakâr tavır ve tutumları gerektirdiği söylenir. Özellikle bizim gibi devrimlerle kurulup, tüm halkın okuma-yazma öğrenmesinden, devrimler çerçevesinde sosyalize olmasına kadar geniş çaplı görevlerin yerine getirilmesi beklendiği zaman, meslek olarak öğretmenliğin ait olabileceği tabaka ve buna bağlı saygınlığı toplumsal hiyerarşinin üst kademelerine doğru yol almaktadır.

Görüldüğü üzere, meslek olarak öğretmenlik, tabakalaşmanın nesnel ve öznel boyutlarının bir arada dikkate alınması sonucu bir çelişki ile karşı karşıyadır. Bir yanda yetersiz maddi-karşılık ve bundan kaynaklı orta-alt tabakada değerlendirilme ve öte yanda da toplumsal yaşama önemli katkısı ve bundan kaynaklı üst tabaka bilinci ile karşılanma durumları birbiriyle çelişmektedir.

Tabakalaşmayla ilgili toplumsal olgular ile meslek olarak öğretmenlik arasındaki bağlaşılmaya da bakılabilir. Bilindiği üzere tabakalaşmayla ilgili toplumsal olgular yaşama şansları ve yaşama biçimleri olarak iki genel grupta toplanmaktadır. Burada da öğretmenlik ikili bir ayrımla karşı karşıyadır. Öğretmenlerin yaşam şansları, yaşam biçimlerinden farklıdır.

Meslek olarak öğretmenlik, yaşam şansı açısından üst tabakalarda yer alabilir. Meslek olarak öğretmenliğin bilgi düzeyinin görece yüksek olması, onların aile üyelerinin bedensel özelliklerini, ömür uzunluğunu, sağlığını ve psişik özelliklerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmen ailelerinde doğurganlık oranı üst tabakalardaki orana oldukça yakındır. Yine bunların geçerli toplumsal kurallara uyma oranları da yüksek görünmektedir. Yaşam şansı grubu içerisinde yer alan eğitim-öğretim görme olasılığı öğretmen ailelerini üst tabakaya yaklaştıran en önemli ve doğrudan etkileyen bir faktör olarak karşımızda durmaktadır.

Meslek olarak öğretmenlik, toplumsal tabakalaşmayla ilgili toplumsal olgulardan yaşam biçimi, onların yaşam şansı kadar olumlu görünmemektedir. Öğretmenlerin oturma bölgesi ve bu bölge içinde ikamet ettikleri konutların orta-alt bir düzeyde bulunduğu daha önce bildirilmiştir. Tüketim biçimleri açısından öğretmenler, gördükleri işin maddi-karşılığının yetersiz bulunmasıyla doğrudan ilişkilidir. Gerçekten öğretmenler, üst tabakalara zıt olarak, gelirlerinin önemli bir bölümünü yalnızca günlük/gündelik yaşam gereksinimlerine harcamaktadır. Öğretmenlerin toplumsal ilişki/etkileşimleri gelenek, görenek ve törelerden kaynaklanan bir avantajla üst tabakalara yakın gibi görünse de üst tabakalara özgü diğer etmenlerin yoksunluğu, onları ya kendi tabakasındaki üyelerle ya da daha alt tabakadaki üyelerle etkileşime zorlamaktadır. Öğretmenlerin boş zaman etkinliklerine yönelimi, toplumumuzun bütün tabakalarının genel özellikleriyle örtüşebilmektedir. Gerçekte, toplumumuzda, boş zaman kavramı yeterince algılanmamaktadır. Bu nedenle meslek olarak öğretmenliğin, boş zaman etkinliğine bağlı olarak ait olabileceği tabakayı belirlemek güçleşmektedir. Değerler, eğilimler ve zevkler bakımından öğretmenlerin kendilerine özgü değer, düşünüş biçimi, eğilim, emel, tutum ve davranışlar geliştirdiklerini açıkça gözlemlemek güçtür. Buradaki az orandaki görüntü, dışsal koşulların zorlaması sonucudur.

Bütün bunlarla birlikte, meslek olarak öğretmenliğin saygınlığı ve bundan kaynaklı olarak ait olabileceği tabakayı açıkça belirlemenin zor olduğu görülmektedir. Analitik amaçlarla bir sonuca ulaşmak istendiğinde iki farklı yönün bir arada bulunduğu bildirilebilir. Bu iki farklı yön, yaklaşım farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Meslek olarak öğretmenliğin ait olabileceği tabakayı kültüralist yaklaşımla belirleme çabası, onun yeterince üst tabakalara ait bir meslek olduğu sonucunu doğurur. Çünkü, öğretmenlik, mesleki itibar boyutlarından hayati-önemde rol, eğitim ve topluma hizmet etmenlerini tam olarak karşılamaktadır. Bununla birlikte, yapısalcı yaklaşımla öğretmenliğin ait olabileceği tabaka, alt tabakalara doğru yönelmektedir. Çünkü, mesleğin saygınlığını belirleyen boyutlardan iktidar ve maddi-karşılık etmenlerinden neredeyse yoksun görünmektedir.

Sonuçta, meslek olarak öğretmenlik, toplumu yeniden yaratma işleviyle saygınlığını sürdürürken iktidar ve maddi-karşılıklar bakımından yetersiz olmasıyla da saygıya dönük değer yitimi ile karşı karşıyadır.

İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNE YÖNELİK BİR TUTUM ÖLÇEĞİ

Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi*

Özet

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin, insan hakları eğitimine yönelik tutumlarını ölçmede kullanılacak likert tipi bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 216 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Yapılan analizler sonucunda, üniversite öğrencilerinin insan hakları eğitimine yönelik tutumlarını ölçen 23 maddeden oluşan iki faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Abstract

The purpose of this study was to develop a likert type scale in order to measure university students' attitudes towards human rights education. The study group of the research consisted of 216 university students. At the end of analyses, a valid and reliable scale with two factors and 23 items was developed.

Problem

İnsanın, insan olması nedeniyle sahip olması gereken haklara "insan hakları" denir. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse, insan hakları, insanların korunması isteği karşısında ortaya çıkmış ve mutlaka olması gereken haklardır (Kapani, 1981: 14). Dünyada insanların sahip oldukları hakların önemini anlaşılması, bu haklar konusunda bireyleri bilinçlendirme tartışmalarını da beraberinde getirmiştir. Gerçekten, kişiler sahip oldukları hakları bilmezlerse, bu haklarını kullanamazlar. İşte, insan hakları eğitimi kişilere haklarını öğretme gereksinmesi sonucu ortaya çıkmış ve birçok uluslararası örgüt (Birleşmiş Milletler ve Avrupa Konseyi gibi) insan hakları eğitimi konusuna el atmaya başlamıştır.

İnsan hakları eğitimi ile gerçekleştirilmek istenen birçok amaç vardır. İnsanlara sahip oldukları hakları öğretmek ve bu haklarını kullanmalarını, korumalarını ve geliştirmelerini sağlamak insan hakları eğitiminin birinci amacıdır. İnsan hakları eğitiminin bir başka amacı, kişilerin, başka insanların da, kendi haklarının aynısına sahip olduğunu bilmelerini ve başkalarının haklarına saygı duymalarını sağlamaktır. İnsan hakları eğitiminin diğer amaçları ise, kısaca, kişide eleştirel düşünceyi geliştirme ve kalıp yargılara eğilimi azaltma biçiminde belirtilebilir (Kepenekçi, 1999).

Bir toplumda insan hakları eğitimi ile ilgili çalışmaların gelişmesi önemli ölçüde o toplumdaki bireylerin, bu eğitime dönük olumlu tutumlara sahip olması ile mümkündür. Diğer bir deyişle, insan hakları eğitimi ile ilgili olumlu tutum taşıma, bu eğitime duyarlılığı da beraberinde getirir. Kişilerin insan hakları eğitimine ilişkin tutumlarının ne olduğunu anlamak için, onların tutumlarını ölçen bilimsel araştırmalara gerek vardır. Ancak, yapılan incelemeler sonucu, Türkiye' de insan hakları eğitimine yönelik tutumlarını ortaya koyan bir araştırmaya rastlanamamıştır. Yabancı literatüre bakıldığında ise bu konuda yürütülmüş çok az araştırmanın olduğu görülmüştür. Yurt dışındaki araştırmaların daha çok insan hakları eğitimine ilişkin öğrencilerin bilgi düzeylerinin saptanması ya da alanla ilgili görüşlerinin belirlenmesi üzerinde odaklaştığı

* Araştırma Görevlisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

ve özellikle öğrencilerin insan hakları eğitimiyle ilgili algılarını ölçmeye yönelik olduğu dikkati çekmiştir. Örnek vermek gerekirse, Gallatin (1976) tarafından ABD, İngiltere ve Almanya'da yaşayan ve yaşları 11 ile 18 arasında değişen gençlerle, sahip oldukları haklara ilişkin algılarını konu alan karşılaştırmalı bir araştırma yapılmıştır. Barrows (1981) tarafından yürütülen bir çalışmada da ABD' deki kolej öğrencilerinin sahip oldukları haklar konusundaki tutum ve algılarının belirlenmeye çalışılmıştır.

İnsan hakları eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için kişilerde bu eğitime dönük olumlu tutumların olması gerektiğinden daha önce söz edilmişti. Öyleyse, genel olarak "tutum" kavramının ne olduğuna değinmek gerekir. Tutum, bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimlere (Demirel, 1993: 94) ya da bireyin insanlar, olaylar ve cansız varlıklar karşısında takındığı davranış biçimine (Oğuzkan, 1974: 173) denir. Travers'e (1982) göre, çocuğun gözlenebilir davranışında açıkça görülen yaklaşma ve geri durma eğilimleri, daha sonra onun iç davranışının bir parçası olur ve objeler, olaylar ve fikirlere pozitif ya da negatif değer vermeye başlar. Kabul etme ya da reddetme durumunda iç eğilimlerden bazıları tutum, diğerleri de ilgilere ve değerlere karşılık gelir. İlgilerin etkinlikler için tercihler olduğu, tutumların ise fikirlere ya da objelere pozitif yaklaşım veya bunlardan negatif geri durma olduğu söylenmektedir (Köklü, 1995: 81). Fishbein ve Ajzen (1975) ise, tutumun öğrenilebilir olduğunu, eylemi uygun hale getirdiğini ve bu eylemlerin objeye karşı olumlu ya da olumsuz olduğunu belirtmişlerdir.

Birçok bilimsel çalışmada tutumların ölçülmesine gerek duyulur. Bireylerin tutumlarını doğrudan gözlemek olanaksızdır. Ancak, bireylerin davranışlarının, bireylerin kendilerine özgü tutumlarından kaynaklandığı kanısı çok yaygındır. Özgüven'e (1994) göre tutumların ölçülmesi bu temele dayanmaktadır (Köklü, 1995: 86).

Amaç

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin insan hakları eğitimine yönelik tutumlarını ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir likert tipi bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Araştırma tarama modelindedir. Aşağıda, araştırmanın çalışma grubu, ölçme aracı ve verilerin analizinde kullanılan teknikler tanıtılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören 171 ve Ziraat Fakültesi'nde öğrenim gören 45 öğrenci olmak üzere toplam 216 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler, fakültelerin lisans programlarının tüm sınıflarından (1.-4.sınıf) seçilmiştir. Çalışmaya gönüllü öğrenciler dahil edilmiştir.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Üniversite öğrencilerinin insan hakları eğitimine yönelik tutumlarını ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını geliştirmek amacıyla, öncelikle 25 tutum cümlesinden oluşan bir taslak form geliştirilmiştir. Sonra, bu maddelerin yeterlik dereceleri, anlaşılabilirlikleri ve temsil edebilirlikleri hakkında uzman görüşü alınarak bazı tutum cümleleri taslak formdan çıkarılmış, bazıları değiştirilmiş, yeni cümleler eklenmiş ve toplam 40 tutum cümlesi oluşturulmuştur. Likert ölçeğinde, bireylerin tek bir objeye karşı gösterdiği tutuma ilişkin olarak hazırlanmış, olumlu ve olumsuz tutumları gösteren cümleler bulunur (Köklü, 1995: 89). Bu nedenle deneme formundaki ölçekte yer alan cümleler 22'si olumlu, 18'i de olumsuz tutumu gösterecek şekilde ifade edilmiştir. Öğrencilerin tutum cümlelerine katılıp katılmadıkları, "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Hiç Katılmıyorum" şeklinde

belirtilen 5'li dereceleme ölçeğinde ölçülmüştür. Olumlu maddeler 5' ten 1' e, olumsuz maddeler ise 1' den 5' e puanlanmıştır.

Verilerin Analizi

İnsan Hakları Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin (İHEYTÖ) kapsam geçerliği yanında "yapı geçerliği"ne bakılmıştır. Bu doğrultuda faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğin "ölçüt geçerliği" için pearson r ' si hesaplanmıştır.

Güvenirlilik çalışmaları için ise Cronbach Alpha formülü kullanılmıştır. Olumlu ve olumsuz tutumları ayırabilmek için, her bir maddenin ayırt ediciliğine (madde toplam korelasyonları) bakılmıştır. Ayrıca t-testi kullanılarak, maddelerin olumlu ile olumsuz tutumları iyi derecede ayırt edip etmedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. İlişkisiz gruplar için üst %27'lik grup ile alt %27'lik grubun madde puanları karşılaştırılmıştır.

Bulgular

İHEYTÖ'nin geçerlik çalışmaları ilk olarak ölçme aracının uygulanması sonucu elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır. Aracın yapı geçerliğini test etmek için bir faktör analizi tekniği olan "temel bileşenler" analizi kullanılmıştır. Tabachnic ve Fidell'e (1989) göre faktör analizi için 200 denekten elde edilen veriler yeterlidir. Bu yüzden, bu çalışmada ulaşılan birey sayısının (N=216) faktör analizi için yeterli olduğu kabul edilmiştir. Çalışmada, herhangi bir maddenin ölçekte yer almasına karar verilirken bir faktördeki yük değerinin .45 ve daha yüksek olması ölçütü temel alınmıştır. Ek olarak, bir maddenin bir faktörde aldığı yüksek yük değeri ile diğer faktörlerden aldığı yük değerlerinin farkının .10 ve daha yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Böylece faktörler arasındaki bağımsızlığın artırılmasına çalışılmıştır (Büyüköztürk, 1996). Ölçeğin faktör yapısını incelemek için asal eksellere göre dönüştürülmüş temel bileşenler analizi (Varimax Dönüştürme Tekniği) kullanılmıştır.

Varimax öncesinde, İHEYTÖ'nde yer alan toplam 40 madde faktör analizine tabi tutulmuştur (Ek 1). Yapılan inceleme sonucunda sekiz maddenin faktörlerindeki yük değerlerinin .45'in çok altında kaldığı belirlenmiştir. Bu düşük yük değerine sahip maddeler dışta tutularak analize devam edilmiştir.

Literatürde, insan hakları eğitimi ile ilgili tartışmaların genel olarak, okul ortamında insan haklarına saygılı davranışların sergilenmesi ve doğrudan insan haklarının öğretimi olarak iki ayrı boyut altında ele alındığı görülmektedir. Bu doğrultuda analiz sırasında, ölçeğin, insan hakları eğitiminin literatürde ele alınan boyutlarına uygun bir sonucu verip vermediğine bakılmak istenmiştir. Bunun için de tüm maddelerin birbirinden bağımsız anlamlı iki ya da daha çok faktöre ayrılıp ayrılmadığını belirlemek üzere varimax döndürmesi yapılmıştır. Bu analize göre, literatürdeki ayırma uygun bir şekilde ölçeğin iki faktörlü olduğu ve 26 maddenin birinci faktörde, altı maddenin ise ikinci faktörde yer aldığı belirlenmiştir. Birbirinden asal eksellerle ayrılan iki faktöre isim verilmeye çalışılmıştır. Böylece, birinci faktör "insan hakları alanında eğitime ilişkin tutumlar", ikinci faktör ise "eğitim ortamında (okul ve sınıf) insan hakları ile ilgili değerlere saygının sağlanmasına ilişkin tutumlar" olarak isimlendirilmiştir. Kısaca, ölçeğin iki boyutlu halinin, literatürdeki sınıflama ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Ölçekten iki faktörde de düşük yük değeri veren yedi madde çıkartılarak analize devam edilmiştir. Daha sonra, 25 maddeden oluşan ölçekteki iki maddenin birinci faktör yük değerine yakın bir yük değerinin ikinci faktörde de olduğu görülmüştür. Bu durum, bu maddelerin iki ayrı faktörle de yüksek derecede ilişkisi olduğunu göstermektedir. Hangi faktörde olduğu açıkça belli olmayan ve binişik maddeler (Büyüköztürk, 1997: 459) olarak isimlendirilen bu maddelerin de ölçekten çıkarılmasıyla analiz tekrar edilmiştir. Sonuçta, 23 maddeden oluşan iki faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Bu ölçekte 13 madde olumlu, 10 madde ise olumsuz tutumu yansıtmaktadır.

Ölçeğin faktör analizi sonuçları topluca Tablo 1' de özetlenmiştir.

Tablo 1:İHEYTÖ Faktör Analizi Sonuçları

Tutum Cümlesi	Varimax Sonrası Faktör Yüğü		Ortak Varyans	Birinci Faktör Yük Değeri
	Fak1	Fak2		
1.Faktör: İNSAN HAKLARI EğİTİMİ				
1. İnsan haklarıyla ilgili kitaplar ilgimi çekmez.	.496	(.217)	.293	.541
2. İnsan hakları dersinin zorunlu bir ders olarak programda yer alması gerekir.	.600	(.355)	.478	.692
3. İnsanların birbirine saygı duymalarını sağlamak için "insan hakları" dersine gerek yoktur.	.642	(.217)	.468	.683
4. İnsanlara haklarının neler olduğunu öğretmek için " insan hakları " dersine gereklilik olduğunu düşünüyorum.	.561	(.299)	.404	.634
5. İnsanlara haklarını nasıl koruyacaklarını öğretmek için insan hakları dersine gerek yoktur.	.705	(.129)	.514	.698
6. İnsan hakları ihlalleri ile mücadele etmenin ancak insan hakları alanında eğitim almakla gerçekleşebileceğine inanıyorum.	.471	(7.923E-02)	.228	.463
7. İnsan hakları alanında bir eğitim vermenin zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.	.619	(.333)	.495	.701
8. Arkadaşlarıma seçmeli bir ders olarak insan hakları dersini almalarnı önermem.	.638	(.150)	.429	.645
9. İnsan hakları ile ilgili daha çok şey öğrenmek isterim.	.582	(.136)	.357	.588
10. İnsan hakları çok sevdiğim bir alandır.	.550	(.137)	.321	.559
11. İnsan hakları alanındaki bilgimi artırmak için hiç çaba göstermem.	.551	(.290)	.388	.621
12. Derslerde insan haklarını konu alan tartışmalar beni sıkır.	.575	(.152)	.354	.588
13. İnsanları önyargılardan arındırmak için insan hakları eğitiminin gerekli olduğunu düşünmüyorum.	.637	(4.971E-02)	.408	.603
14. İnsanların özsayılarının (benlik saygısı) gelişiminde insan hakları alanında alınacak bir eğitimin rolünün büyük olacağını düşünüyorum.	.652	(-6.8E-02)	.429	.570
15. Kişilerin kendi ülkelerindeki ve dünyadaki insan hakları olaylarını anlayıp yorumlayabilmeleri için insan hakları alanında eğitimlerinin gerekliliğine inanıyorum.	.658	(1.160E-02)	.433	.607
16. İnsanların birbirlerine karşı daha hoşgörülü ve anlayışlı olabilmesinde, insan hakları alanında alınacak bir eğitimin önemli bir katkısı olacağını düşünmüyorum.	.607	(-106)	.380	.514
17. Demokratik yönetimin gereği gibi işleyebilmesi için, kişilerin insan hakları alanında eğitim görmelerinin gerekli olduğunu düşünmüyorum.	.631	(3.730E-02)	.400	.594
18. İnsan hakları eğitiminin, okul öncesi eğitimden başlamak üzere, tüm eğitim sistemi içinde, her tür ve düzeyde verilmesinin doğru olacağına inanıyorum.	.614	(.190)	.413	.638
2.Faktör:EğİTİM ORTAMINDA İNSAN HAKLARINA SAYGI				
19. Okul ve sınıf ortamının demokratik olması gerektiğine inanıyorum.	(.137)	.824	.698	.456
20.Öğretmenlerin tüm öğrencilerin haklarına saygı duyması gerektiğini düşünüyorum.	(5.747E-02)	.804	.649	.375
21.Öğrencilerin doğrudan yada temsilcileri aracılığıyla okul yönetimine katılmalarının doğru olacağına inanıyorum.	(6.024E-02)	.555	.312	.278
22. Derslerde, öğrencilerin görüşlerine de yer verilmesi gerektiğine inanıyorum.	(.118)	.528	.293	.320
23. Öğrencilere, farklı görüşleri savunuyor bile olsalar saygı gösterilmesi gerektiğine inanıyorum.	(.134)	.704	.514	.405

İHEYTÖ'nin iki faktörlü kullanımının yanısıra, tek faktörlü kullanılabilirliğini değerlendirmek için ölçekte yer alan maddelerin birinci faktör yük değerlerine bakılmıştır. Maddelerin faktör yük değerlerinin 20 madde için .40'dan yüksek, iki madde için .30-.40 arası, bir madde için ise .278 olduğu görülmüştür. Literatürde faktör yük değerlerinin yüksek olması (.45 ve üzeri) beklenmekle birlikte, .30 üzerindeki maddelerin de ölçekte yer alabildiğine rastlanmaktadır (Kerlinger, 1973: 663, 672; Tabachnick ve Fidell, 1986: 640). Yük değeri .278 olan madde ise kabul edilebilir ve yorumlanabilir sınır değer olan .30'a çok yakın olması nedeniyle ölçeğe alınmıştır (Tablo 1).

İHEYTÖ'de birinci faktörün açıkladığı varyans oranı %28.6, ikinci faktörün açıkladığı varyans oranı %13.4 olmak üzere toplam açıklanan varyans oranı % 42.0'dır (Tablo 2).

Tablo 2: HEYTÖ Faktör Özdeğerleri ve Açıklanan Varyans Oranları

Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)
1. Faktör	6.58	28.6
2. Faktör	3.08	13.4
Toplam	9.66	42.0

İHEYTÖ'nin güvenilirliği için yapılan madde analizi sonuçlarına göre ölçeğin toplamı için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı .90 bulunmuştur. Alpha katsayısı birinci faktör için .90, ikinci faktör için .73 olarak hesaplanmıştır. 23 maddelik ölçeğin alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları Tablo 3' de gösterilmiştir.

Tablo 3: İHEYTÖ İçin Hesaplanan Güvenilirlik Katsayıları

Faktör	Güvenilirlik Katsayısı Alpha	Spearman- Brown İki Yan Test
1. Faktör	.9023	.8669
2. Faktör	.7293	.6836
Toplam	.9001	.8658

Ölçekte yer alan tutum cümlelerinin toplam puanları ile verdikleri korelasyonların bulunduğu madde analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Buna göre ölçekteki maddelerin madde-toplam korelasyonlarının genelde .40'ın üzerinde olup dört maddede .23 ile .35 arasında değiştiği gözlenmektedir. Çalışmaya katılanlardan üst %27 ile alt %27'lik grupların her bir maddeye verdikleri cevaplar ilişkisiz t-testi ile karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda iki grup arasındaki tüm farkların önemli olduğu görülmüştür (Tablo 4). Bu sonuçlara göre maddelerin güvenilir olduğu, olumlu ve olumsuz tutumları ayırt etmede yeterli oldukları kabul edilmiştir.

Tablo 4: İHEYTÖ'nin Madde Toplam Korelasyonları ve "t" Değerleri

Madde No	Madde Toplam Korelasyon	t-değeri*
1. Faktör		
1	.4850	7.345
2	.6321	10.756
3	.6279	13.739
4	.5772	9.907
5	.6466	12.378
6	.4104	6.688
7	.6474	9.224
8	.5823	10.183
9	.5245	8.403
10	.4908	6.620
11	.5602	8.148
12	.5244	7.822
13	.5586	13.779
14	.5088	8.401
15	.5537	8.734
16	.4717	10.648
17	.5509	11.163
18	.5807	9.689
2. Faktör		
19	.4038	4.496
20	.3264	3.739
21	.2298	3.838
22	.2793	3.637
23	.3504	4.383

* Tüm t-değerleri .001 düzeyinde önemlidir.

Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin insan hakları eğitime yönelik genel tutumlarını ölçebilmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, öncelikle 40 maddelik ölçeğe faktör analizi yapılarak düşük faktör yük değerleri olan maddeler çıkarılmıştır. Daha sonra, insan hakları eğitimi ile ilgili literatürde yer alan sınıflamaya (okul ortamında insan haklarına saygının sağlanması ve doğrudan insan haklarının öğretilmesi) dönük bir ayrımı ölçeğin de çok faktörlü olarak verip vermediği sınırlamak istemiştir. Varimax döndürme tekniği kullanılarak ölçekte yer alan tüm maddelerin birbirinden bağımsız ve anlamlı iki ya da daha fazla faktöre ayrılıp ayrılmadığına bakılmıştır. Nitekim, varimax döndürmesi sonuçları ölçeğin literatürdeki ayrımı uygun bir şekilde iki faktörde anlamlı olabileceğini göstermiştir. Ölçme aracının birinci faktörü "insan hakları alanında eğitime ilişkin tutumlar", ikinci faktörü ise "eğitim ortamında (okul ve sınıf) insan hakları ile ilgili değerlere saygının sağlanmasına ilişkin tutumlar" olarak isimlendirilmiştir. İki faktörde de düşük yük değeri olan maddeler ile binişik maddelerin ölçekten çıkarılmasıyla 23 maddelik likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir.

Bu ölçekte 13 olumlu, 10 olumsuz madde bulunmaktadır. Bu iki faktöre ilişkin güvenilirlik katsayıları sırasıyla .90 ve .73'tür. Ölçekteki birinci faktörün açıkladığı varyans miktarının %28.6, ikinci faktörün açıkladığı varyans miktarının % 13.4 ve iki faktörün toplam açıklanan varyans miktarının % 42 olması, aracın insan hakları eğitime yönelik tutumları ölçen ve aynı zamanda tutumları birbirinden ayıran geçerli bir araç olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre, İnsan Hakları Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (İHEYTÖ), insan hakları eğitime yönelik tutumları ölçen iki boyutlu, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

İleride, insan hakları eğitime yönelik tutumları ve onların faktörlerini saptamaya yönelik çalışmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, insan hakları eğitime yönelik tutumları geliştirmeyi hedefleyen ve bu konuda çözüm önerilerinin belirlenmesini konu alan araştırmaların yürütülmesi de gerekmektedir.

Kaynakça

- Balci, Ali. (1995). Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, kavram ve ilkeler, 72 TDFO Bilgisayar Yayıncılık San. Tic. Ltd. Şti., Ankara.
- Büyüköztürk, Şener. (1996). Türk yükseköğretiminde araştırma eğitimi, A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Büyüköztürk, Şener. (1997). Araştırmaya yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi. Yıl: 3, Sayı: 4: 459.
- Demirel, Özcan. (1993) Eğitim terimleri sözlüğü, USEM Yayınları, 10.
- Karaman Kepenekci, Yasemin. (1999). Türkiye' de genel ortaöğretim kurumlarında insan hakları eğitimi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Karasar, Niyazi. (1991). Bilimsel araştırma yöntemi, 4. Basım, Ankara.
- Kapani, Münci. (1981). Kamu hürriyetleri, A.Ü. Hukuk Fakültesi Yayınları, No: 453.
- Köklü, Nilgün. (1992) Araştırmaya Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. Eğitim ve bilim, Sayı: 86, Cilt: 16: 27-36.
- Köklü, Nilgün (1995) Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler. Eğitim Bilimleri fakültesi dergisi, Cilt: 28, Sayı: 2: 81.
- Oğuzkan, Ferhan. (1974) Eğitim terimleri sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ek 1

Varimax Öncesi İHEYTÖ'nin Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Birinci Faktör Yük Değerleri
"İnsan hakları" sözcüğü bende hoş duygular uyandırır.	.570
İnsan haklarıyla ilgili kitaplar ilgimi çekmez.	.581
İnsan hakları konusundaki söylenenler benim için iticidir.	.580
İnsan hakları eğitimi, tüm bireyler için gerekli, temel bir genel kültür eğitimidir.	.591
İnsan hakları dersinin zorunlu bir ders olarak programda yer alması gerekir.	.653
İnsanların birbirine saygı duymalarını sağlamak için "insan hakları" dersine gerek yoktur.	.615
İnsanlara haklarının neler olduğunu öğretmek için "insan hakları" dersine gereklilik olduğunu düşünüyorum.	.591
İnsanlara haklarını nasıl koruyacaklarını öğretmek için insan hakları dersine gerek yoktur.	.642
İnsan hakları ihlalleri ile mücadele etmenin ancak insan hakları alanında eğitim almakla gerçekleşebileceğine inanıyorum.	.456
İnsan hakları alanında bir eğitim vermenin zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.	.704
İnsan hakları alanındaki bir eğitimin sadece üniversite yıllarına sıkıştırılmasının doğru olmayacağını düşünüyorum.	.336
Arkadaşıma seçmeli bir ders olarak insan hakları dersini almalarını önermem.	.601
İnsan hakları ile ilgili daha çok şey öğrenmek isterim.	.602
Derslerde insan hakları ile ilgili konuları tartışmaktan zevk alırım.	.580
İnsan hakları ile ilgili konuların tartışılması bana zor gelir.	.431
İnsan hakları çok sevdiğim bir alandır.	.567
İnsan hakları alanındaki bilgimi artırmak için hiç çaba göstermem.	.637
Derslerde insan haklarını konu alan tartışmalar beni sıkır.	.628
İnsanları önyargılarından arındırmak için insan hakları eğitiminin gerekli olduğunu düşünmüyorum.	.564
İnsanların özsayılarının (Benlik saygısı) gelişiminde insan hakları alanında alınacak bir eğitimin rolünün büyük olduğunu düşünüyorum.	.533
İnsan hakları eğitimi olmayan kişilerin eleştiren düşünce yeteneklerinin gelişeceğine inanmıyorum.	.378
Kişilerin kendi ülkelerindeki ve dünyadaki insan hakları olaylarını anlayıp yorumlayabilmeleri için insan hakları alanında eğitimlerinin gerekliliğine inanıyorum.	.563
İnsanların birbirlerine karşı daha hoşgörülü ve anlayışlı olabilmesinde, insan hakları alanında alınacak bir eğitimin önemli bir katkısı olacağını düşünmüyorum.	.483
Demokratik yönetimin gereği gibi işleyebilmesi için, kişilerin insan hakları alanında eğitim görmelerinin gerekli olduğunu düşünmüyorum.	.578
İnsan hakları eğitiminin, okul öncesi eğitimden başlamak üzere, tüm eğitim sistemi içinde, her tür ve düzeyde verilmesinin doğru olacağına inanıyorum.	.624
İnsan hakları eğitiminde ailenin rolünün büyük olduğunu düşünüyorum.	.517
Okul ve sınıf ortamının demokratik olması gerektiğine inanıyorum.	.470
Öğretmenlerin tüm öğrencilerin haklarına saygı duyması gerektiğini düşünüyorum.	.387
Öğrencilerin doğrudan yada temsilcileri aracılığıyla okul yönetimine katılmalarının doğru olacağına inanıyorum.	.323
Derslerde, öğrencilerin görüşlerine de yer verilmesi gerektiğine inanıyorum.	.363
Öğrencilere, farklı görüşleri savunuyor bile olsalar saygı gösterilmesi gerektiğine inanıyorum.	.438
Okullarda tüm öğrencilere karşı tarafsız davranılması gerektiğine inanıyorum.	.239

ÖĞRETMENLERİN BÜYÜK GÜCÜ VE YÖNLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. M. Feyzi Öz

Özet

Ülkemizde öğretmenlerin önemli bir yeri vardır. Öğretmenlere içten saygı ve sevgi duyulur. Yetişkinler, mevki sahibi olanlar, milletvekilleri, bakanlar, başbakanlar, hatta cumhurbaşkanları, öğretmenlere özel bir ilgi gösterirler. Türk toplumunda, öğretmenlere karşı gösterilen yakın ilgi, bu alandaki bir kültür birikiminin sonucudur. Fatih Sultan Mehmet'in öğretmenine gösterdiği büyük saygı, Mevlana, Yunus Emre, Hacı Bektaş-ı Veli vb. Türk filozoflarının, şairlerinin, yazarlarının bilgiye verdikleri büyük değer, kültürümüzde, öğretmene verilen değeri de artırmaktadır.

UNESCO ve Avrupa Konseyi Türk temsilcisi, Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ve Balkan Ülkeleri ile İşbirliği Komisyonu Başkanı, Asya ve Okyanus Ülkeleri Milli Eğitim Bakanları Müşaviri olarak uzun yıllar yurtdışında bulundum. Afrika dışındaki dört kıtada görev yaptım. Hiçbir yerde, ülkemizde olduğu kadar öğretmene saygı ve sevgi gösterildiğini görmedim. Kuşkusuz, bu saygı ve sevginin en büyük kaynağı, yüce Atatürk'ün öğretmene verdiği büyük değer ve Başöğretmenlik unvanının gururla kabul etmiş oluşudur. Atatürk'ten başka hiçbir liderin, yazı tahtası başına geçip halkına öğretmenlik yaptığı görülmemiştir. Böylece, öğretmenler, Atatürk ideolojisinin ve Cumhuriyet Kültürünün de bir temsilcisi olarak kabul edilmekte ve içten saygı görmektedirler. (Bu yazıda belirten öğretmen ifadesi, anaokulundan üniversiteye kadar bütün öğretim elemanlarını kapsamaktadır.)

Tüm öğretmenlerin amacı, ortak ilkelerde anlaşmış, tek öğretmen örgütü kurulmasını sağlamaktır. Ortak temel ilkeler ise açıktır. Bunlar anayasamızda ve Milli Eğitim Temel Yasasında belirtilmiştir. Bu temel ilkeler ışığında özlük haklarıyla ilgili diğer ilkeler de kolayca saptanabilir. İleri ülkeler bu birliği sağlamışlardır. ABD'deki (NEA) buna bir örnektir.

Tek öğretmen örgütünün kurulması başarılamazsa, bir federasyon altında tüm öğretmen örgütleri toplanmalıdır. Öğretmenlerin büyük gücü, ancak birlik içerisinde, yönlendirilmekle olumlu sonuca varılabilir. Bugünkü olumsuzluklarla bin sonuca varamayacağımızı iyi bilmeliyiz. Öğretmenlerin ve ülkemizin geleceği yönünden çok büyük önem taşıyan bu birliği gerçekleştirmek için hep birlikte çaba göstermeliyiz.

Öğretmenlerin büyük gücünün birleştirilmesi ve yönlendirilmesinin arzu edilen hükümetler kurulmasında da önemli rol oynayacağını daima hatırdta bulundurmalıyız. Ulusumuzun kendisine büyük değer verdiği, saygı duyduğu öğretmenler kendilerine beklenen misyonu yerine getiriyorlar mı? Bu soruya:

-Genellikle evet. Görevlerini yapıyorlar diyebiliriz.

Ya öğretmen örgütleri ne yapıyorlar? Öğretmenlerin, halktan aldıkları büyük gücü, beklenildiği şekilde yönlendirip meslektaşlarının ve halkın yararına sunabiliyorlar mı?

Bu soruya ise üzülerek diyebiliriz ki:

-Genellikle hayır. Öğretmenlerin büyük gücünü beklediği şekilde yönlendiremiyorlar. Tıpkı, kenarlarındaki bahçelere yarar sağlama teknikleri bilinmeyen güzel ırmaklar, nehirler gibi boşuna akıp

gidiyor bu büyük güç. Bunun için de öğretmenlerin az bir bölümü örgütlere üye oluyor. Üye olanların bir kısmı da, örgütlerin tutarsızlığını görünce bir süre sonra ayrılıyorlar.

Öğretmen örgütlerinin bazıları, ülkemizin genel durumu, günün koşulları geleceğe ait tutarlı plan ve projeler üretmek yerine günlük olayların uğraşısı içindeler. Önceki yıllarda, bir öğretmen örgütünün çok takdir ettiğim genel başkanı, üzüntüler içerisindeydi: çünkü, örgütünde on yedi ayrı fraksiyon vardı. Meslektaşlarının ve ülkenin sorunlarına çözüm arayacaklarına, bu fraksiyonlar, kıyasıya birbirleriyle mücadele ediyorlardı. Başka bir örgüt yöneticilerinin gözü, Büyük Okyanustaydı; önlerini göremiyorlardı. Büyük Atatürk'ün derlenip toparlanma ve Milli Hudutlar politikasını "Yurtta Barış, Cihanda Barış" özdeyişini anlayamamış görünüyorlardı.

Diğer bir kesim, umudu çöl rüzgarına bağlamıştı. Söyle rüzgarların kum fırtınalarını ve karanlığı da beraberinde getireceğini anlayamıyorlardı. Genç Cumhuriyetimizin, demokratik, laik, hukuk devleti olduğunu unutuyorlardı. Oysa kendileri, bu temel ilkeleri koruma yemini ederek (öğretmen andı içerek) göreve başlamıştı. Başka bir kesim ise çıkar esasına dayanıyordu. Çeşitli makamlara atamalar yaptırarak... Bu yollarla ya da başka çeşitli yollarla çıkarlar sağlamak...

Öğretmenlerin büyük gücünü, mensuplarının ve ülkemizin yararına yönlendiren öğretmen örgütlerimiz yok muydu? Kuşkusuz vardı. Bu örgütlerin başında Cumhuriyetimizin kuruluş yıllarında, değerli hizmetleri olan Muallimler Birliği gelir. Daha sonraki yıllarda Türkiye Öğretmenler Federasyonu, Eğitim-Der, Eğitim-İş, Eğitim-sen vb. çalışmalarından kıvanç duyduğumuz örgütlerdir. Son olarak da Tüm İlköğretim Müfettişleri Derneği (Yeni adıyla Tüm Eğitim Müfettişleri Sendikası TEM-SEN) ünlü eğitimcimiz M. Rauf İnan, bu örgütün, örnek olan çalışmalarının yayınlanmasını, o sırada Milli Eğitim Bakanı olan Avni Akyol'dan rica etmiş ve bu istek memnuniyetle kabul edilmişti.

Tüm İlköğretim Müfettişleri Derneği'ne (TİM-DER'e) mensuplarının hepsi üye olmuştu. Anayasamızın, Milli Eğitim Temel Kanununun öngördüğü temel ilkelerde buluşmuşlardı. Bu kuruluşun, her çevrede saygı duyulan tutarlı ve dinamik bir Genel Merkez yönetim kurulu vardı. Planlanmış hedeflerini, uygun zamanda, uygun ortamda ve uygun şekilde gerçekleştiriyorlardı. Yürüyüşler ve kavga yerine, bilimsel düşüncelerle donanmış olarak masa mücadelesi veriyorlardı. TİM-DER Genel Merkez Yönetim kurulu, Bürokratlar, Bakanlar, hatta Başbakanlar tarafından saygıyla ve ceketleri iliklenerek karşılanıyordu. Ziyaret istekleri, sayın cumhurbaşkanları tarafından, en kısa süre içerisinde kabul ediliyor ve görüşmeler olumlu bir şekilde sona eriyordu.

TİM-DER ve TEM-SEN, tüm çalışmalarını yasaya uygun olarak yapıyorlardı. Zamanlamayı iyi planlıyorlardı. Bunun için emniyet kuvvetleri de onların girişimlerine saygı gösteriyordu. TİM-DER, 32 yıllık yaşam boyunca hiç kapatılmadan kesintisiz olarak başarıyla mensuplarına ve Türk Milli Eğitimine hizmet verdi. Bu kuruluşun, TBMM Eğitim Komisyonu üyeleri Selahattin Kılıç, İlhami Ertem ve Zeki Gülsen'le yaptığı bir masa görüşmesinde milletvekilleri "İşte istediğimiz müzakere şekli" diyerek bu kuruluşu kutlamışlardı.

TİM-DER'in üyesi olan 150 müfettiş görevden alındığı zaman bile, telaşa kapılmadan, yürüyüşe ve kavgaya gerek görmeden yapılan görüşme sonunda zamanın Milli Eğitim Bakanı Ali Naili Erdem, kendi bürokratlarının yanlış yapmış olduklarını kabul ederek, aynı gün müfettişleri görevlerine iade etmişti.

TİM-DER, programlı, sabırlı ve dikkatli çalışması sonucunda, beş özlük hakkı kendi mensuplarına, beş özlük hakkı da meslektaşları olan öğretmenlere sağlamıştı. Ayrıca okul programlarının gelişmesinde, Milli Eğitim Şuraları çalışmalarında Türk Milli Eğitimine önemli yardımlarda bulunmuştu. TİM-DER, başarıya gerçekçi oluşu ile, ülkenin içerisinde bulunduğu koşulları iyi düşünerek amaçlarına öncelik sırası vermesiyle ulaştı. Bugünkü eğitim örgütleri TİM-DER'in ve daha önceki başarılı eğitim kuruluşlarının deneyimlerinden yararlanmalıdırlar. Geçmişteki başarısızlıklarından ders almalıdırlar. Örgüt üyeleri ise, yönetim kurullarını seçerken büyük bir dikkat göstermelidirler. Kuruluşlar, maceraya sürüklenmeden sakınmalı, hem örgütün, hem ülkenin huzuru ilk öncelikli hedef olarak kabul edilmelidir.

ÖZET

Bu araştırmada öğretmen yetiştirmede programlandırılmış öğretimin etkisi deneysel desen kullanılarak test edilmiştir. Programlandırılmış öğretimde dinleme, görme, tartışma, yapıp gösterme, başkasına öğretme etkinliklerine, tûmdengelim, tûmevarım, analogi, hipotetik dedüktif ve diyalektik akıl yürütme yollarının işe koşulmasına, öğrenci tarafından bilginin bulunup kullanılmasına ve yeniden üretilmesine, pek çok strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktiğin iç içe kullanılmasına, ünitenin temele alınıp Türkçe, matematik, fen bilgisi, resim, müzik, beden eğitimi gibi derslerle bağlantı kurulmasına, öğrencinin istendik davranışı öğrenmesi için çok değişik öğrenme-öğretme etkinliklerini kullanmasına yer verilmiştir. Üniteler böyle bir anlayışla planlanmıştır. Bu planlar ilköğretim okullarının değişik sınıf ve derslerinde uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının hazırlık ve uygulama dersleri kamerayla kaydedilmiş,televizyonda izlenmiş, bunlar üzerinde tartışılmış, düzeltilmiş ve yeniden uygulanmıştır. Böyle bir yaklaşımın hem öğretmen adaylarının, hem de öğrencilerin istendik davranışları kazanmalarını anlamlı derecede etkilediği bulunmuştur. Araştırmada öntest sontest kontrol grupsuz desen kullanılmıştır.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Programlandırılmış öğretim, öğretmen yetiştirme

ABSTRACT

The following principles should be met while doing some instruction in programmed learning:

1. The wanted behaviors can not be gained by a single learning theory, method, and technique. That's why, in a learning situation various and proper theories, methods and techniques should be utilized.
2. In a learning atmosphere, such activities like listening, seeing, discussion, dramatization, and teaching to others, should take place.
3. In a learning situation the concept unity should be focused on and the other wanted behaviors connected with others courses, should be taught in relation to the unity.
4. The knowledge, skill, feeling and instinct should be discovered, used and re-created by the students. The teacher should be an orchestra conductor.
5. In the learning process such activities like dramatization, singing songs, muppet show, games, and puzzles, and others should take place.
6. In a teaching and learning situation, various and proper reasoning ways (deductive, inductive, dialetics, analogy and others must be utilized.

KEY WORDS: Programmed learning.

BÖLÜM I

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, denenceler, sayılılar, tanımlar, sınırlamalar üzerinde durulmuştur.

PROGRAMLANDIRILMIŞ ÖĞRETİM

Programlandırılmış öğretim, eğitim biliminin ilkelerine göre belirlenmiş hedef davranışlar, içerik eğitim ve sınav durumundan oluşan dirik bir yapı olarak ele alınabilir. Bu eğitim anlayışında önce uzak hedefler belirlenmeli, buradan hareketle eğitimin genel ve özel hedeflerine gidilmelidir. Bunlar birbirleriyle olgusal ve mantıksal açıdan tutarlı olmalıdır. Hedefler belirlendikten sonra, hedeflerin göstergesi olan davranışlar saptanmalıdır. Belirlenen davranışların; onlarla ilgili olan içeriği kullanarak, uygun öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve teknikleriyle nasıl kazandırılacağı planlanmalı; bu süreç sonunda bir değerlendirme yapılmalıdır. Tüm etkinlikler sürekli olmalıdır.

Sönmez tarafından 1982 yılında önerilen ve ona göre ders planları düzenlenip uygulanan, her uygulama sonucuna bakılarak değerlendirilip geliştirilen bu model doktora, master tezi olarak ve bazı araştırmalarla değişik okullarda ve derslerde denenmiştir (Budak 1998, Turan 1998, Kayabaşı 1997, Acat 1998, Sivacı 1997, Eroğul 1998). Bu model aşağıda belirtilen ilkeleri temele almıştır:

1. Hiçbir kuram, öğrenme ve öğretmeyi tek başına açıklayamamaktadır.
2. Her davranış yani bilişsel, duyuşsal, devinışsel ve sezgisel özellikler tek bir kuram, yöntem, teknikle kişiye öğretilmemektedir.
3. Her insan aynı davranışı aynı strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikle öğrenmemektedir. Aynı davranışı öğrenmek ve öğretmek için her insan farklı yollar kullanabilmektedir, çünkü insan hem birbirinden farklı, hem bazı bakımlardan benzer, hem de çok boyutlu bir varlıktır.
4. İnsan tek bir etkinlikle öğrenmemektedir. Pek çok etkinliği bir arada kullanınca davranışlar daha kalıcı olabilmektedir.
5. Davranışın düzeyi ve niteliği değişince farklı strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikler, akıl yürütme yolları işe koşulmalıdır.
6. Öğrenme ortamında ünite temele alınmalı ve diğer derslerle (Türkçe, matematik, fen bilgisi, müzik, resim, beden eğitimi) bağlantı kurulmalıdır.
7. Öğrencinin bilgi, beceri, duygu ve sezgiyi bulması, kullanması ve yeniden yaratması sağlanmalıdır. Öğretmen bir orkestra şefi gibi davranmalıdır.

İlkel ve feodal toplumlarda genellikle insan başkalarının buyruklarını yerine getiren, yönetenlerin sözlerinden dışarı çıkmayan kul anlayışıyla eğitilmiştir. Sanayi toplumunda ise, üretimde bulunan, üretim araçlarını en etkili biçimde kullanan, makinelerin birer dişlisi gibi yetiştirilmişlerdir; çünkü bu iki toplum biçiminde de onlar için düşünen, onların adına sorunları çözen yöneticiler ve kişiler vardır. Oysa bilgi çağındaki insan bilgiyi bulan, üreten, kullanan ve bu bilgiden yeni bilgiler yaratan, kendini gerçekleştiren, çok boyutlu düşünen, yeni yollar, yöntemler bulan ve kullanan, dinamik dengeler kurup geliştirebilen, doğrudan demokratik yönetim kurallarına göre sorumluluk, yetki ve denetleme, yaptırım gücünü tutarlı bir biçimde işe koşan bir varlık olmak durumundadır. Eğitim bu istedik davranışları kazandırmak üzere yeniden düzenlenip işe koşulmalıdır; çünkü her saniye on, on bir yeni bilgi üretilmektedir. Bu koşullar altında bir insanın artık bu kadar bilgiyi ezberlemesi olası değildir. Ayrıca insanlığın çözmek zorunda olduğu sekiz tür sorunun üstesinden gelebilmesi için de yeni ve tutarlı bilgiye gereksinimi vardır. Tüm bu nedenlerden dolayı yukarıda belirtilen ilkeleri de göz önüne alarak Programlandırılmış Öğretim modeli oluşturulup değişik okul ve ders düzeylerinde 1982 yılından günümüze dek denendi.

Programlandırılmış öğretimde bir saatlik derste dinleme, görme, konuşma, tartışma, yazıyla, resimle, çamurla, hamurla vb. ifade etme, uygun ve değişik akıl yürütme yollarını kullanma, anket, görüşme, gözlem, resim, afiş, pano vb. yapma, resimlerle, filmlerle desteklenmiş ortamlar sunma, rol ve yaratıcı drama ile öğrendiklerini sınıf ortamında gösterme, davranışları içeren şarkıları yazıp besteleme ve söyleme, arkadaşlarıyla birlikte çalışma, öğrendiklerini sergileme, sezgilerini kullanma ve bunları hedef davranışları kazandıracak biçimde düzenleme etkinliklerine yer verilmiştir (Sönmez 1982). Böyle bir yaklaşım daha sonra Harvard Gardner tarafından çoklu zeka kuramı olarak ileri sürülmüş, fakat bir derste nasıl kullanılacağı gösterilmemiştir (Gardner and Walters:1985). Oysa programlandırılmış öğretim bir sentezdir. Tüm öğretim strateji, kuram, yöntem ve tekniklerinin bir derste nasıl kullanılacağını gösterildiği ve yapılandırılıp sunulduğu bir modeldir. Bu özellikler düzenlenen günlük ders planları incelendiğinde görülebilir (Sönmez 1999: 281-813, Sönmez 1999:197-536).

Programlandırılmış öğretime göre bir günlük ders planı hazırlanırken şu basamaklara ve ilkelere uyulmalıdır:

1. O dersin ve ünitenin hedef ve davranışları bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel olarak saptanmalıdır.
2. Bu hedef ve davranışlarla ilgili içerik düzenlenmelidir. Bu hedef ve davranışları kazandırırken kullanılacak araç ve gereçler belirlenmelidir.
3. Hedef ve davranışları kazandıracak eğitim durumları planlanmalıdır. Bu iş yapılırken önce hedef davranışların düzeyine uygun öğrenme-öğretme strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikleri saptanmalıdır. Sözgelışı bilgi düzeyinde hedef kazandırılacaksa, sunuş yolu stratejisi, düz anlatım yöntemi, soru-cevap, öğretmen ve öğrenci konuşması, panel, sempozyum vb gibi teknikler kullanılabilir. Kavrama düzeyinde ise buluş yolu stratejisi, güdümlü tartışma yöntemi, küçük, büyük grup tartışması, zıt panel, münazara vb gibi teknikler; uygulama düzeyinde ise, araştırma-soruşturma stratejisi, örnek olay yöntemi, problem çözme, karar verme, anket, görüşme, gözlem vb. gibi teknikler işe koşulabilir. Bir ünite de birden fazla ve farklı düzeylerde hedef ve davranışlar bulunmalıdır. Bu durumda farklı düzeydeki hedef ve davranışları kazandırırken uygun ve değişik strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktiklerin planlaması gerekebilir. Öğretmen adayı bunları uygulamalı olarak yapıp göstermelidir.
4. Hedef davranışlar saptandıktan sonra belirtke tablosu hazırlanmalı bunları ölçen sınav durumları yazılmalı, ölçme aracı hazırlanmalıdır. Hazırlanan ölçme aracının güvenilirliği ve geçerliği saptandıktan sonra, ünite işlenmeden önce öğrencilere verilmeli ve onların öntest puanları, bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel hazır bulunuşluk düzeyleri saptanmalıdır. Bu verilere göre kazandırılacak hedef davranışlar yeniden belirlenmelidir.
5. Ders planı düzenlenirken dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme ve derse geçiş bölümleri düzenlenmelidir.
6. Dersin geliştirme ve işleniş bölümünde üçüncü maddede yapılanlara ek olarak görme, dinleme, tartışma, yapıp gösterme ve başkasına öğretme etkinliklerine yer verilmelidir. Bu yollarla bilgiyi üretme, kullanma ve yeniden üretme süreci gerçekleşebilir. Beynin sağ ve sol yarı küresinin ayrı ayrı ve birlikte kullanılabilmesi için şarkı, resim, zihinsel işlemler, sözlü ifadeler, yapıp göstermeler ve başkasına öğretmelere izin verecek etkinliklere gidilmeli ve diğer derslerle (matematik, Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilgisi, resim, müzik, beden eğitimi, fizik, kimya, biyoloji, sosyoloji, felsefe, mantık vb.) ilişki kurulmalıdır. Eğitimde temele ders değil ünite alınmalıdır. Diğer derslerle ilgili istendik davranışlar, temele alınan üniteyle kazandırılmalıdır. Sözgelışı Sağlığımızı Koruyalım ünitesi temele alınırca, Türkçe, matematik, resim, müzik, beden eğitimi, fen bilgisi, sosyal bilgiler vb. ilgili istendik davranışlar bu üniteyle bağ kurularak işlenmelidir.
7. Öğretmen yol gösterici, buldurucu, dönüt, düzeltme, ipucu, pekiştireç verici, öğrenci katılmağını sağlayıcı etkinlikleri yerinde ve zamanında etkili bir biçimde kullanmalıdır. Bunlar planda yer almalıdır. Hangi soruya, etkinliğe ne vereceği eğitim durumlarında yazılmalıdır.
8. Öğrenciler dersin kapanış bölümünden önce o üniteyle ilgili sergi düzenlemeli, burada herkes görev almalı, ünite boyunca yaptıklarını arkadaşlarına, diğer sınıflara, öğretmenlere, anne ve babalarına sunmalıdır.
9. Öğretmen kapanış bölümünü son özet, tekrar güdüleme ve kapanış olarak düzenlemelidir.
10. Öğretmen değerlendirme bölümünde izleme türü bir sınav yapmalı, her öğrencinin doğru ve yanlışlarını ona buldurup gerekli düzeltme etkinliklerine gitmeli ve öğrenciyeye not vermemelidir.

Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde bu on ilke kullanıldı. Önce hedef ve davranış yazma uygulamalı olarak öğretildi. Yanlış ve eksikler tamamlattırıldı. Her öğrenci belirtilen ünite için hedef ve davranışları eksiksiz yazar hale getirildi. Aynı işlemler içerik belirleme ve araç gereç hazırlayıp kullanma için de yapıldı. Giriş, geliştirme, kapanış ve değerlendirme bölümleri örnekler üzerinde gösterildi. İlkeler öğrencilere bulduruldu. Tartışıldı. Her öğrenci istediği bir alanda hazırladığı hedef davranışlarla ilgili dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş, geliştirme, kapanış ve değerlendirme bölümlerini hazırladı. Hazırlanan bu taslak planlar sınıfta teker teker öğrencilerle birlikte tartışılarak varsa, eksikleri ve yanlışları giderildi ve plana son şekli verildi.

Her bir öğrenci hazırladığı planı arkadaşlarına sınıf ortamında sundu. Bu sunu kamerayla filme alındı. Sonra bu film sınıfça izlendi. Eksik ve yanlışlar giderildi. Öğrenci bu eleştirilere göre yeniden hazırlanıp tekrar sınıfta ders işledi. Bu iş doğru yapılan dek yinelenildi.

Doğru olduğuna karar verilen planlar ilköğretimin değişik sınıf , şube ve derslerinde uygulandı. Bu uygulama hem filme alında, hem de öğretim üyesi ve öğretmen adaylarınca izlendi. Yanlışlar öğretim üyesince anında düzeltildi. Ortalama böyle üç uygulamadan sonra öğretmen adaylarının programlandırılmış öğretim modelini etkili bir biçimde kullandıkları, öğrencilerin böyle bir modelde hedef davranışları öğrendikleri, hiç sıkılmadıkları, dersten çıkmak istemedikleri, gürültü patırtı yapmadıkları, dikkatlerinin dağılmadıkları, derse hepsinin katıldıkları gözlemlendi.

PROBLEM CÜMLELERİ

1. Öğretmen adaylarına öğretmenlik davranışlarını kazandırmada programlandırılmış öğretimin anlamlı derecede etkisi var mıdır?
2. Değişik sınıflarda hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersinin farklı ünitelerinin hedef davranışlarını kazandırmada programlandırılmış öğretimin anlamlı derecede etkisi var mıdır?

DENENCELER

1. Programlandırılmış öğretim bilgi düzeyi erişisini anlamlı derecede yükseltir.
2. Programlandırılmış öğretim kavrama düzeyi erişisini anlamlı derecede yükseltir.
3. Programlandırılmış öğretim uygulama düzeyi erişisini anlamlı derecede yükseltir.
4. Programlandırılmış öğretim toplam erişisini anlamlı derecede yükseltir.

SAYILTI

1. İstenmedik değişkenler sonucu anlamlı derecede etkilemez.

TANIMLAR

Bilgi Düzeyi: Görünce tanıma, sorunca söyleme, ezberden tekrar etme gibi davranışların görüldüğü basamağa bilgi düzeyi denir.

Kavrama Düzeyi: Bilgi düzeyinde kazanılan davranışların birey tarafından özümşenip, kendisine mal edildiği; anlamların yakalandığı; niçin, nasıl, neden, sorularının cevaplarının alınip, gelecekte neler olabileceği kestiriminin yapıldığı basamağa kavrama düzeyi denir.

Uygulama Düzeyi: Bilgi ve kavrama düzeyinde kazanılan davranışlara dayanarak, bireyin gösterilince kendisi için nitelik ve nicelik açısından yeni olan duruma çözüm önerebildiği basamağa uygulama düzeyi denir.

Erişi: Son testle öntest arasındaki hedeflerle tutarlı farka erişti denir.

Programlandırılmış Öğretim: Eğitim biliminin ilkelerine göre belirlenmiş hedef davranışlar, içerik, eğitim ve sınav durumundan oluşan dirik bir yapıdır.

SINIRLAMALAR

Bu araştırma, 1982-2000 öğretim yıllarında değişik okul ve ders düzeyi ve ünitelerle, bunlarda kazandırılmaya çalışılan bilgi, kavrama, uygulama ve toplam hedef davranışlardaki erişilerle sınırlıdır.

BÖLÜM II

Bu bölümde araştırmanın evreni, örnekleme, araştırma yöntemi, ölçme aracı ve kullanılan istatistik teknikler üzerinde durulmuştur.

EVREN ÖRNEKLEM

Bu araştırmada evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Araştırma 128 ilköğretim okulunda ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Bu öğrencilerden 1228'i ilköğretim, 93'ü üniversite öğrencisidir.

ARAşTIRMA YÖNTEMİ

Araştırmada öntest, sontest, kontrol grupsuz deneysel desen kullanılmıştır. Bu desen şöyle gösterilebilir.

Öntest -- Deney -- Sontest

Öğrencilere deney yapılmadan önce (Ünite işlenmeden) bir öntest verilmiştir. Sonra programlandırılmış öğretime göre ünite işlenmiş, ünitenin bitiminde aynı test sontest olarak uygulanmıştır.

ÖLÇME ARACI

Bu araştırmada ölçme aracı olarak 20 sorudan oluşan çoktan seçmeli test kullanılmıştır. Çoktan seçmeli test hazırlanırken, ilk olarak sınıflar, dersler ve üniteler seçilmiştir. Ünitelerin hedef ve davranışları belirlenmiştir. Bu hedef ve davranışları yoklayan birçok soru hazırlanmıştır. Sorular uzmanlara inceletirilip, yanlışlar düzeltilmiş bazı sorular iptal edilerek yeni sorular hazırlanmıştır. Gerekli düzenlemelerden sonra ölçme aracı olarak kullanılacak sorular çoğaltılmıştır. Testin cevaplanmasında uyulması gereken kuralları belirten bir yönerge de hazırlanmış ve testin başına eklenmiştir. Testlerin güvenilirlikleri hesaplanmıştır. Testlerin güvenilirlik kat sayıları .72 ile .83 arasında değişmektedir. Her ünite için hazırlanan tüm testler beş bilgi, on kavrama ve beş uygulama olmak üzere toplam yirmi sorudan oluşmuştur. Öğretmen adayları için toplam 25 davranıştan oluşan bir gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formunun güvenilirliği .83 bulunmuştur.

İSTATİSTİKSEL TEKNİKLER

Araştırmada aritmetik ortalama, standart sapma, varyans ve "t" testi kullanılmıştır.

BÖLÜM III BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde alt problemle ilgili veriler toplanıp; istatistiksel analizler yapılmış, tablolar haline getirilip açıklanmış ve yorumlanmıştır.

I. BİLGİ DÜZEYİ ERİŞİSİ

Ankara'nın merkez ilçelerindeki 128 ilköğretim okulunun değişik sınıflarında hayat bilgisi ve sosyal bilgiler üniteleriyle ilgili öğrencilerin bilgi düzeyi erişileri Tablo III-1'de sunulmuştur.

Tablo III- 1 Bilgi Düzeyi Erişisi

	n	x	s.s	t
ÖNTEST	1228	3.12	0.30	54.5
SONTEST	1228	4.48	0.32	
ERİŞİ	1228	1.36	0.91	

Bu tabloya göre öğrencilerin öntest bilgi düzeyi ortalaması 3.12, sontest bilgi düzeyi ortalaması 4.48 , erişi ortalaması 1.36 dir. Erişi puanının anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için kullanılan "t testiyle" yoklanmış ve bu değer anlamlı bulunmuştur. Yukarıdaki verilere göre programlandırılmış öğretimin

değişik sınıf ve derslerde okutulan hayat ve sosyal bilgiler derslerinin farklı ünitelerinin bilgi düzeyindeki davranışlarını kazandırmada etkili olduğu söylenebilir.

YORUM: Bilgi düzeyindeki davranışları kazandırmada strateji olarak sunuş ve buluş yolu kullanılmıştır. Bu stratejilere göre; öğretmen önceden belirlediği kavram ve ilkeleri buldurmak için, bu kavramlar ve ilkelerle ilgili uygun araç gereçleri (Resim setleri-kuklalar) sınıfa getirmiştir. Resim setlerinin her biri üzerinde en az 5 öğrenciyi konuşturmuştur. Öğretmen bu sırada anlatımda bulunmamış sadece konunun istenilen amaca ulaşmadığı durumlarda ipuçları vererek yol gösterici olmuştur. Kavramlar ve ilkeler öğrenciler tarafından bulunduktan sonra onlara pekiştirici vermiş, yanlış ve eksik söyleyenlere ipucu sunarak doğruyu bulmalarını sağlamıştır. Sunuş yolunu kullanırken kavramları önce öğretmen anlatmış, örnekler vermiş, ilkeleri örneklerden öğrencilere buldurmuştur. İzleme testinde yanlış yapan öğrencilerle teker teker ilgilenmiş, onların yanlış ve eksiklerini tamamlayıp gidermelerini sağlamıştır. Kavram ve ilkelerle ilgili şarkıları, tekerlemeleri, yarışmaları ve bilmeceleri düzenlemiş, bunları sınıf ortamında yeri ve zamanı gelince kullanmıştır. Tüm bu etkinlikler bilgi düzeyindeki davranışların kazandırılmasında etkili olabilir.

II. KAVRAMA DÜZEYİ ERİŞİSİ

Ankara'nın merkez ilçelerindeki 128 ilköğretim okulunun değişik sınıflarında hayat bilgisi ve sosyal bilgiler üniteleriyle ilgili öğrencilerin kavrama düzeyi erişileri Tablo III-2'de sunulmuştur.

Tablo III-2 Kavrama Düzeyi Erişisi

	n	X	S.S.	t
ÖNTEST	1228	4.36	0.81	96.51
SONTEST	1228	7.64	0.81	
ERİŞİ	1228	3.28	1.2	

Bu tabloya göre öğrencilerin öntest kavrama düzeyi ortalaması 4.36 , sontest kavrama düzeyi ortalaması 7.64 ve erişiş ortalaması 3.28'dir. Erişiş puanının anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için kullanılan "t testiyle" hesaplanmış ve "t" değeri anlamlı bulunmuştur. Yani programlandırılmış öğretimin sosyal ve hayat bilgisi derslerinin değişik ünitelerindeki kavrama düzeyindeki hedef davranışlarını kazandırmada etkili olduğu söylenebilir.

YORUM: Öntestle sontest arasında programlandırılmış öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlanmış günlük plânla ders işlenmiştir. Yukarıdaki verilere göre programlandırılmış öğretimin kavrama düzeyindeki davranışları kazandırmada etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç şöyle yorumlanır:

Kavrama düzeyindeki davranışları kazandırmada da strateji olarak buluş yolu seçilmiştir. Bu stratejiye göre öğretmen kavrama düzeyi hedef ve davranışlarına yönelik "nedenli, niçinli, nasıllı" sorular sormuştur. Öğrencilere her sorudan sonra düşünmeleri için bir süre vermiştir (20 saniye kadar). Bu sürenin sonunda en az 5-6 öğrenciden gerekçeli ve örneklili cevaplar almıştır. Sınıfta tartışma ortamı açmış, tartışma sırasında sadece ipucu vererek yol göstermiş, kendi görüş ve düşüncelerini açıklamamıştır. Doğru bulununca sınıfa pekiştirici vermiştir. Kazanılan davranışları pekiştirmek için küçük ve büyük grup tartışması, güdümlü tartışma, zıt panel tekniklerini kullanmıştır. Tüm bunlar kavrama düzeyindeki davranışları kazandırmada etkili olabilir.

III. UYGULAMA DÜZEYİ ERİŞİSİ

Ankara'nın merkez ilçelerindeki 128 ilköğretim okulunun değişik sınıflarında hayat bilgisi ve sosyal bilgiler üniteleriyle ilgili öğrencilerin uygulama düzeyi erişileri Tablo III-3'te sunulmuştur.

Tablo III-3 Uygulama Düzeyi Erişisi

	n	X	SS	t
ÖNTEST	1228	0.2	0.3	68.31
SONTEST	1228	4.84	2.3	
ERİŞİ	1228	4.64	2.4	

Bu tabloya göre öğrencilerin öntest uygulama düzeyi ortalaması 0.2', sontest ortalaması 4.84, erişim ortalaması ise 4.64'tür. Erişim puanının anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için kullanılan "t testiyle" yıklanmış ve hesaplanan "t" değeri anlamlı bulunmuştur. Bu verilere göre programlandırılmış öğretimin uygulama düzeyindeki davranışları kazandırmada etkili olduğu söylenebilir.

YORUM: Uygulama düzeyindeki davranışları kazandırırken araştırma soruşturma yolu stratejisi ve gösterip yaptırma tekniğine göre önce öğretmen öğrencilere nasıl yapıldığını en az üç kere göstermiş örnek olması için 5-6 öğrenciyi uygulatmıştır. Tüm sınıf daha sonra uygulama yapmıştır. Yanlış ve eksik uygulamaları sınıfa buldurmak için ipucu vermiştir. Ayrıca karar verme, örnek olay, görüşme, anket, soruşturma gibi yöntem ve teknikleri uygulama düzeyindeki davranışları kazandırmak için sınıf ortamında kullanmıştır. Üstelik kazanılan davranışları pekiştirmede örnek şarkı, kukla oyunu, dramatizasyonlardan yararlanmıştır. Bu tür etkinliklerde dönüt, düzeltme, pekiştireç vererek her bir öğrencinin derse katılmasını sağlamıştır. Bunlar erişimi etkileyen önemli etkenler olabilir. Erişimdeki anlamlı artış teknikten dönüt, düzeltme, pekiştireç ve öğrencilerin derse katılmasından kaynaklanmış olabilir.

IV. TOPLAM ERİŞİM

Ankara'nın merkez ilçelerindeki 128 ilköğretim okulunun değişik sınıflarında hayat bilgisi ve sosyal bilgiler üniteleriyle ilgili öğrencilerin bilgi düzeyi erişimleri Tablo III-4'te sunulmuştur.

Tablo III-4 Toplam Erişimi

	n	X	S.S.	t
ÖNTEST	1228	7.68	2.84	103.11
SONTEST	1228	16.96	2.62	
ERİŞİM	1228	9.28	3.22	

Bu tabloya göre öğrencilerin öntest toplam ortalaması 7.68 , sontest toplam ortalaması 16.96 ve erişim ortalaması 9.28'dir. Erişim puanının anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için kullanılan "t testiyle" yıklanmıştır. Hesaplanan "t" değeri anlamlı bulunmuştur. Bu verilere göre programlandırılmış öğretimin değişik ünite ve dersler için belirlenen toplam hedef davranışları kazandırmada etkili olduğu söylenebilir. **YORUM:**Toplam erişim bilgi düzeyi, kavrama düzeyi ve uygulama düzeyinin toplamı olduğu için bölüm III-1, III-2, III-3 için yapılan yorumlar toplam erişim puanı için de geçerlidir.

ADAY ÖĞRETMENLERİN ERİŞİMİ

1997' den 2000 yılının güz dönemine dek Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim dalında uygulamaya giden 93 öğretmen adayı öğrencinin toplam 25 etkinlikten oluşan gözlem formundan aldıkları puanların ortalaması Tablo III-5' de sunulmuştur.

Tablo III-5 Aday Öğretmenlerin Erişimleri

	n	X	S.S.	t
ÖNTEST	93	4.6	1.84	73.0
SONTEST	93	21.4	1.62	
ERİŞİM	93	16.8	2.22	

Tablo III.5' te görüldüğü gibi aday öğretmenlerin öntesten ortalama puanları 4.6, sontesten 21.4, erişim ortalama puanları ise 16.8'dir Erişim puanının anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için kullanılan "t testiyle" yıklanmıştır. Hesaplanan "t" değeri anlamlı bulunmuştur. Bu verilere göre programlandırılmış öğretimin öğretmen adayları için belirlenen toplam hedef davranışları kazandırmada etkili olduğu söylenebilir.

YORUM: Programlandırılmış öğretimle öğretmen yetiştirirken öğrenciler, her ders ve ünite için belirtilen düzeylerde hedef ve davranış yazmayı, bunlara uygun içeriği düzenlemeyi, bu hedef ve davranışları ka-

zandıracak olası eğitim durumlarını tasarlayıp planlamayı ve sınav durumlarını saptamayı uygulamalı olarak öğrenmişlerdir. Yapılan her hata anında düzeltilmiş, doğrusu öğrenci tarafından tekrar yapılmıştır. Bundan sonra hazırladıkları planları önce sınıf ortamında arkadaşlarına işlemişlerdir. Yapılanlar birlikte eleştirilmiştir. Doğrusunu yapmaları sağlanmıştır. Bu ders planını sınıf ortamında arkadaşlarına tekrar uygulamış ve bu uygulama kamerayla kasate alınmış, kaset topluca izlenmiş, eleştiriler yapılmış, bu eleştirilere göre gerekliyse plan yeniden düzenlenmiş ve ona son şekli verilmiştir. Son şekli verilen ders planı ilköğretimde ilgili sınıflarda aday öğretmence uygulanmış, yapılan yanlışlıklar öğretim üyesince yerinde müdahale edilerek düzeltilmiş ve bu uygulama filme alınmıştır. Her bir öğrenci bu işleri en az üç kere yinelemiştir. Bunun sonunda öğretmen aday öğrenciler tutarlı bir şekilde ders planı hazırlayıp uygulamayı öğrenmişlerdir. Böyle bir yaklaşımda öğretim üyesinin hem kuramsal, hem de uygulamalı olarak programlandırılmış öğretimin özelliklerini bilmesi, öğrenme, öğretme, strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktiklerinin, araç-gerecin sınıf ortamında nasıl kullanıldığını örnek vererek göstermesi, sonra aday öğrenciden istemesi öğretmen yetiştirmede önemli bir süreç olarak gözlenmektedir. Böyle bir modelde görme, dinleme, tartışma, yapıp gösterme, başkasına öğretme etkinlikleri, çok değişik öğrenme strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikleri, akıl yürütme yolları, bilgi, beceri, duyuş ve sezgiyi bulma, üretme, kullanma ve yeniden yaratma çalışmaları, öğrenci katılma eğiliminin sağlanması, dönüt, düzeltme, pekiştirme ve ipuçlarının yerinde ve zamanında kullanılması etkinlikleri uygun bir biçimde işe koşulmuştur. Bunlar başarıyı etkileyen değişkenler olarak düşünülebilir.

SONUÇ

Programlandırılmış öğretim hem ders işlemede, hem de öğretmen yetiştirmede etkili bir model olarak görülmektedir. Bu model daha geniş bir örneklem grubunda ön ve son test kontrolü gruplu desenle test edilmelidir. Ayrıca bu modeli uygulayıp başkalarına öğretecek elemanlar yetiştirilmeli, bunların yaptıkları uygulamalardan elde edilen sonuçlara göre model yeniden gözden geçirilip geliştirilmelidir. Böyle bir tutumun bilimin gereğidir.

KAYNAKÇA

- Acat, Bahattin. (1997). "Programlandırılmış Eğitimin Milli Coğrafya Dersindeki Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi". Yayınlanmamış araştırma. Ankara. 1998.
- Budak, Yusuf. (1998). "Yöntem Farklılıklarının Bilişsel Öğrenmelere Etkisi" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Eroğul, Gültekin. (1997). "Programlandırılmış Eğitimin Öğrenci Erişisi Üzerine Etkisi". Yayınlanmamış bir araştırma.
- Gardner, H. and Walters J. M. (1985). The Development an Education of Intelenct. Harvard.
- Kayabaşı, Yücel. (1997). Programlandırılmış, Dünya Projesi ve Geleneksel Öğretime Göre Öğrencilerin Erişisi ve Kalıcılık Düzeyleri". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Sıvacı, Sadık Yüksel. (1997). "Programlandırılmış Eğitimin Öğrenci Erişisi Üzerine Etkisi". Yayınlanmamış araştırma. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1997) Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri. Ankara.
- Sönmez, Veysel. (1999) . Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu. İstanbul.
- Sönmez, Veysel. (1999). Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu. İstanbul.
- Sönmez, Veysel. (1999). Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı. Ankara
- Turan, İbrahim. (1998). "Gereksinim Çözümlemesi Yapılarak Hazırlanmış İletişimsel Yöntemin Kullanıldığı Almanca Otelcilik ve Turizm Ön Büro Programının Hedef Davranışları Kazandırmadaki Etkililiği". "Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÇOKLU ORTAMLARIN (MULTIMEDIA) ETKİLİLİĞİ

Yrd. Doç. Dr. Tuğba Y. ŞAHİN

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan teknoloji temelli çoklu ortamların (Multimedia) etkisini belirlemektir. Bu amaçla multimedia kullanılan grupla geleneksel yöntemin kullanıldığı grup öğrencilerin başarıları yönünden karşılaştırılmıştır. Deneysel yöntem kullanılan araştırmada veriler başarı testi , kişisel bilgiler formu ve her iki grupta da yapılan gözlemler ile elde edilmiştir. Araştırma 1999-2000 öğretim yılında Karadeniz Ereğli’de bir devlet okulu olan Gazi İlköğretim 4. sınıf öğrencileri arasında yapılmıştır. 4-B,4-C sınıflarından seçilen toplam 49 öğrenci araştırmanın deneklerini oluşturmaktadır. Bulguların elde edilmesinde t testi ve regresyon analizi, SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. İlköğretim 4. sınıfta Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamlar öğretimi yapan sınıftaki öğrencilerin başarılarının geleneksel öğretim gören gruptaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca bazı kişisel değişkenlerle birlikte çoklu ortamın başarıyı açıklama gücü incelendiğinde başarıyı açıklayan değişken çoklu ortam olmuştur.

GİRİŞ

Bugünkü öğretmenlerin, öğretim teknolojilerini, özellikle de bilgisayar temelli teknolojileri kullanmaları gerekir. Bunun nedenlerinden birincisi; öğrencilerin gelecekteki sosyal ve ekonomik taleplerinin çağdaş yansımaları için ihtiyaç vardır. İkincisi; öğretme – öğrenme, araştırma temelli bir öğretime doğru gitmektedir ve bilgisayar bunun için vazgeçilmezdir. Üçüncüsü; öğretmen ve ailelerin beklentileri çağa uygun olarak bu doğrultudadır. Bu açıdan, ilköğretimde öğretmen olacakların gerekli eğitimi almaları gerekir.

Mayer (1999) öğrencilerin neden- sonuçları açıklama sürecine nasıl yardım edilebilir ? sorusuna cevap ararken multimedia öğrenme çevresinin oluşturmacı (Constructivist) öğrenmeyi gerçekleştirdiğini, problem çözmede transferi artırdığını ifade etmiştir. Bu öğrenme çevresinde görsel, sözel zenginlik ve öğrencilerin ön öğrenmeleri ile ilişkilendirerek bilginin yerleşmesi söz konusudur. Multimedia sunumu denildiğinde birinci olarak görsel ve işitsel bilgi süreci sistemlerinden kişinin öğrenmeyi ayırt etmesidir (Clark & Paivio, 1991; Paivio , 1986). Bir başka fikir ise görsel ,işitsel sunumlar ve ön bilgiler arasında bağ kurarak uygun organizelerle öğrenilecek bilginin aktif seçimini içeren anlamlı öğrenmeyi kapsar (Mayer, 1996 ; Wittrock 1989). Oluşturmacı öğrenme öğrenenlerin her biri bilişsel süreçleri yaşadığı zaman olur. Multimedia ortamlar, bu sürecin gerçekleşmesini sağlar. Russell (1999) pek çok CD Rom’u elektronik çalışma kitabına benzetmektedir. Bunun anlamı, Bilgisayar lar öğrencilerin bilginin pasif alıcısı olmaktan ziyade aktif yapıcılar olmasını sağlar. Öğrenci işlem yapabilmekte, yaratıcılığını ve düşünme sürecini kullanarak ortamın bir parçası olmaktadır. Mock (1999) da multimedyanın Sosyal Bilgiler dersini hem eğ-

*Zonguldak Karaelmas Üniv. Ereğli Eğitim Fakültesi

lenceli hem de ciddi olarak öğrencilerin öğrenmesini sağladığını ortaya koymuştur. Uyarıcılar öğrencileri memnun etmekte ve öğrenme daha aktif ve kalıcı olmaktadır.

Çoklu Ortama (Mutimedia) ilişkin tanımlamalar, birçok değişiklikler göstermekte ve genellikle herhangi bir dönemde elde bulunan mevcut teknolojiye bağlı bulunmaktadır. İlk yıllardaki tanımlamalar iki ya da daha fazla medya aracına yönelik bilgiler içerirken, son yıllarda ses/müzik, video, kullanıcı ile etkileşim, kullanım hakkı vb. özellikleri de kapsayan, tamamen entegre birleşimlerle aynı anlama gelmeye başlamıştır. Kimi eğitimciler için Çoklu Ortam; bilgisayar ekranlarında metin, grafik ve animasyonların bir arada kullanılması ve belki de bunların işitsel bir boyut ile tamamlanması anlamı taşımaktadır. Zira bazı eğitimciler aynı anda birden fazla duyu organına hitap edilmedikçe Çoklu Ortamdan söz edilemeyeceğini vurgulamakta, görme gücü ve ses kombinasyonlarının birlikte kullanıldığı bir öğretimin Çoklu Ortamın değerini artırdığını düşünmektedir. Hiç endişe duyulmadan yapılabilecek bir Çoklu Ortam tanımı; bir elektrik kaynağına üçten fazla aracın bağlı bulunduğu bir entegre ortam olarak ifade edilebilir. Bu tür bir işleve sahip ve yaygın olarak kabul gören bir tanımlama, bilgisayar tabanlı öğretim ortamını ifade etmektedir (Dwyer, Çev: Çeliköz 1998).

Multimedya sunuşlarında hazır paket programlar ya da öğretmen ve öğrencilerin oluşturdukları programlar kullanılabilir (Şahin Yanpar 1998). Bu ortamı oluşturabilmek için de gerekli teknolojik olanakların mevcut bulunması gerekir. Şayet mevcutsa, Çoklu Ortamı oluşturmak ve uygulamak oldukça kolay olabilir. Öğretmenin, önceden kullanıp, öğrencilere nasıl yönlendirme yapacağını bilmesi yeterlidir.

Öğrenme hedeflerinin başarılı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için aşağıda verilen Çoklu Ortam teknolojilerinden en az iki ya da daha fazlasının kullanılması gerekir:

- Nesnelerin ve süreçlerin görsel simgeleri.
- Dijital olarak kaydedilmiş müzik parçaları ya da müzik CD'leri.
- Dijital video.

Tamamen hareketli filmieri içeren video diskler ve birkaç dilin aynı anda kaydedilmesine olanak sağlayan ses kayıt sistemleri.

- Ses, resim ve animasyonları içeren CD-ROM'lar.
- Hareketli grafikler.
- Video kasetler.
- Bilgisayarda üretilen basılı materyaller (Dwyer, Çev: Çeliköz 1998) .

Öğrenciler, bazı Çoklu Ortam uygulamalarıyla daha önceki (Çoklu Ortam kullanmadan önceki) öğrendiklerinden farklı şeyleri öğrenebilmektedirler. Bu uygulamalarla öğrenciler, taklit edilen yaşam tecrübelerine katılabilmekte, karar verebilmekte ve verdikleri kararların sonuçlarını öğrenebilmektedirler. Böylece öğrenciler, Çoklu Ortam kullanımından önce kazanılması mümkün olmayan bilgi ve kabiliyetleri kazanabilmektedirler.

Bazı Çoklu Ortam uygulamalarıyla da öğrenciler, kendi Çoklu Ortam materyallerini oluşturabilmekte, geleneksel dersler yerine, büyük değişiklikleri içeren yöntemleri kullanabilmektedirler. Bu uygulamalar ile birlikte esas olarak, Çoklu Ortam kullanımının farklı öğrenme stilleri ve yeteneklere sahip öğrencilere yardımcı olma amacı taşıdığı görülmektedir. Öğrencilerin kendi yöntemleriyle öğrenmelerine izin verilmesi ve ihtiyaç duydukları konularla tekrar tekrar etkileşimde bulunmalarının sağlanması, öğretimi daha bireysel bir hale getirmektedir. Bununla birlikte bütün bu uygulamalar, eğitsel yenileşme, iyileşme ve gelişmenin bir unsuru olarak yer almaktadır.

Araştırmanın Problemi

İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Çoklu Ortamın öğrenci başarısı üzerindeki etkisi nedir?

Denence

İlköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu" ünitesinde kullanılan Çoklu Ortam etkinlikleri, öğrenci başarıları üzerinde, geleneksel yöntemle göre daha etkilidir.

Alt Problem

İlköğretim 4. sınıf, Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu ünitesinde cinsiyet, anne eğitimi, baba eğitimi, ön test ve grup (denel işlem) değişkenlerinin başarıyı yordama gücü nedir?

Sayıtlar

Kontrol edilemeyen değişkenler her iki grubu da aynı oranda etkilemektedir. Hazırlanan başarı testinin geçerliliği konusunda uzman kanısı yeterlidir.

YÖNTEM

Bu araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Denekler 1999-2000 öğretim yılında Gazi İlköğretim okulunda bulunan 4-B ve 4-C şubelerindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Şubeler random olarak seçilmiştir. Grupların denkliliğini belirlemek amacıyla ön testler arasındaki farka bağımsız gruplar için t testi ile bakılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo -1
Ön Test Puanları Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Karşılaştırılması

GRUP	N	X	S	T	P
DENEY	30	7.30	2.17	21 > 0.05	p
KONTROL	19	6.47	2.29		

Tablo 1 incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalaması 7.30, kontrol grubununki 6.47, deney grubunun standart sapması 2.17, kontrol grubununki 2.29, t testi sonucu .21 bulunmuştur. Bu değer istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0.05$) bu verilere göre deney ve kontrol gruplarının aralarında anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlara göre iki grubun birbirine denk olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Başarı Testi: Grupların bilişsel giriş davranışlarını ölçmek için "Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu" ünitesinin hedef davranışlarından her hedef ve her davranışa yönelik soru hazırlanmıştır. 20 soruluk, çoktan seçmeli ve 4 seçenekli bir test uzman kanısı alınarak oluşturulmuştur. Testin güvenilirliği 0,76 bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Gruptaki bütün öğrencilerin cinsiyetleri, anne-baba eğitim durumlarını tespit edebilecek bir form hazırlanmıştır.

İşlem

İlköğretim 4. sınıfın "Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu" ünitesi seçilmiştir. Ünitenin hedef ve davranışları çıkarılmıştır. Çoklu Ortam (Multimedia) ile ilgili planlar hazırlanmıştır. Bu planlar hazırlanırken öncelikle Milli Eğitim programından hedef ve davranışlar belirlenmiş, etkinlikler oluşturmaya göre öğrenci aktifliğine dayalı, teknolojik araçların kullanılmasını gerektiren materyallerden yararlanarak hazırlanmıştır. Konuları içeren CD, video kaset, resimler, slaytlar vb. belirlenmiş, ayrıca öğretmen tarafından da bazıları hazırlanmıştır (Tepegöz, Bilgisayarda sunum hazırlama vb.). Her iki gruba da ön test verilmiştir. Deney grubunda Çoklu Ortam ile hazırlanan plana göre öğretim yapılırken, kontrol grubunda

geleneksel yöntem uygulanmıştır. Uygulamalar yapılırken her iki grupta da gözlemler yapılmıştır. Her iki gruba da son test verilmiştir. Her iki grup da ders esnasında gözlem yapılmıştır

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi t testi, regresyon analizi ve spss paket programı kullanılarak yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

DENENCE İLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

DENENCE: İlköğretim 4. sınıf, Tarih, İlk yurdumuz ve Tarihte Anadolu ünitesinde çoklu ortamla işlenen gruptaki öğrencilerin başarı düzeyi geleneksel yöntemle işlenen gruptakilerden başarı düzeyi anlamlı düzeyde daha etkilidir.

Bu denenceyi test etmek için bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Veriler tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Başarı Puanları Açısından Deney ve Kontrol Gruplarının Karşılaştırılması

GRUP	N	X	S	T	P
DENEY	30	11.07	3.06	.006 < 0.005	
KONTROL	19	8.63	2.56		

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalaması 11,07, kontrol grubununki 8,63, deney grubunun standart sapması 3,06, kontrol grubununki 2,56, t testi sonucu .006 bulunmuştur. Bu değer istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($p < 0,05$). Bu sonuçlara göre deney grubunun kontrol grubundan daha etkili olduğu söylenebilir. Deney grubunda Çoklu Ortamla ders işlendiği halde, kontrol grubunda geleneksel yöntemle ders işlendiği için deney grubunun başarı düzeyi anlamlı düzeyde daha yüksektir. Çoklu Ortamla ders işlenen sınıfın başarı düzeyinin daha yüksek beklenmesinin nedenlerini şu şekilde açıklanabilir:

Deney grubu sınıfında bilgisayar, video, teyp, tepegöz gibi teknolojik aletlerle ders işlendiği için ders, öğrencilerin ilgisini çekmiş, bu nedenle öğrenciler daha aktif hale gelmişler ve daha etkili öğrenmişlerdir. Örnek olarak; öğrencilerin tepegöz yardımıyla slayt perdesine yansıtılan harita üzerinde Orta Asya'nın yerini gösterebilmeleri verilebilir. Başka bir örnekte bilgisayardan video- projektör aracılığıyla gösterilen CD üzerinde öğrencilerin yorum yapması, gerektiğinde mouse kullanarak bilgiyi kullanmaları verilebilir. Kısacası bu sınıfta, beş duyu organına hitap edecek şekilde ders işlendiği için, öğrencilerin derse olan ilgileri diğer sınıfa nazaran daha yüksek olmuştur. Literatürde de multimedyanın öğrenci öğrenmesi üzerindeki olumlu etkisi desteklenmektedir. Geleneksel anlamdaki algılamının aksine multimedia ortamlar öğrencinin etkileşimlerini arttırmakta ve daha kalıcı öğrenme sağlanmaktadır (Mayer 1999; Russell 1999; Mock 1999; Wilson, Rice ve Bagley 2000.) Öğrencilerin hem görsel, hem işitsel ve hem de ön bilgilerinden yararlanarak bilgiyi kullanmaları, problem çözmeleri sağlanmıştır. Multimedia öğrenmenin özünde bu üçlü etkileşim önemlidir (Mayer 1999). Kontrol grubunda ise sadece düz anlatım ve soru-cevap yöntemi olan geleneksel yöntem kullanıldığı için öğrenciler derste pasif kalmışlardır. Öğrenciler derse sadece işitsel olarak işledikleri için, dersin yaklaşık olarak %20'sini hatırlayabilmektedirler. Bu nedenle bu sınıfın eğitim düzeyi, Çoklu Ortamın kullanıldığı sınıfa nazaran daha düşük olmaktadır.

Deney grubunda öğrencilerin fikirleri incelendiğinde "Bu derse çok sevdim. Aletler hoşuma gitti. Önceden Türklerin neler yaptıklarını görmek ve öğrenmek çok hoşuma gitti. Perdeye yansıtılan harita ve resimler çok hoşuma gitti. Çizgi filmler çok güzeldi. Ses kaseti değişikti. Bize bilgisayarı gösterdikleri ve böyle bir derse işledikleri için teşekkür ediyorum. İzlediğim çizgi filmler ve Oğuz Kağan Destanı'nı çok beğendim. Büyük bir ilgiyle izledim. Her zaman gelmelerini istiyorum. Böyle bir eğitim her ders için verilsin. Bu ders

ve anlattıklarınız çok güzeldi. Dersler eğlenceli geçti. Tepegöz ile haritada , bilgisayarda canlandırarak devletlerin yerlerini ve özelliklerini öğrendik. Bu eğitimin daha sürmesini isterim. Bu dersten çok bilgiler aldık." Seklinde ifade etmişlerdir.

ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

ALT PROBLEM:İlköğretim 4. sınıf , Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu ünitesinde cinsiyet, anne eğitimi, baba eğitimi, ön test ve grup (denel işlem) değişkenlerinin başarıyı (son test) yordama gücü nedir?

Bu alt problemi test etmek amacıyla stepwise (basamaklı) regresyon analizi kullanılmıştır. Veriler Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortam Kullanılan Tarih, İlk Yurdumuz ve Tarihte Anadolu Ünitesinde Öğrencilerin Başarılarının Yordanmasına İlişkin Stepwise(Basamaklı) Regresyon Analizi

BASAMAK	SEÇİLEN YORDAYICI DEĞİŞKEN	YORDAMA GÜCÜ	AÇIKLANAN VARYANS
1	GRUP	.37	.13

Tablo 3 incelendiğinde regresyon analizi sonucunda sadece grup değişkeninin başarıyı yordadığı görülmektedir.Tablo3'deki basamak analiziyle ilgili varyans analizi sonuçları Tablo .4'de verilmiştir.

Tablo 4

İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi, Tarih, İlk Yurdumuz Ve Tarihte Anadolu Ünitesinde Başarıyı Değişkenlerine Yorumlamasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

MODEL	KT (kareleri toplamı)	Sd	KO (kareleri ortalaması)	F (varyans)	P (anlamlılık)
REGRESİON	59,381	1	59,381	6,912	,012 <0.05
RESİDUAL(ARTIK)	386,577	45	8,591		
TOTAL	445,957	46			

Tablo III-4'deki varyans analizi sonuçları tablo III-4'deki verilen basamaklı regresyon analizinde yordama gücünün anlamlı düzeyde olduğunu göstermektedir.($P < 0,05$). Araştırmada cinsiyetin, anne-baba eğitiminin başarı üzerinde bir etkisi olmadığı gözlenmiştir. Sadece grup değişkeninin (Çoklu Ortam), başarı üzerinde etkili olmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ: Çoklu Ortamlı (Multimedya) öğretim ilkokul düzeyinde öğrencilerin dikkatini çekme ve onlara kendi hızıyla öğrenme olanağı tanıdığı, bireysel dönüt verebildiği için geleneksel öğretimden daha yüksek başarı sağladığı görülmüştür.

ÖNERİLER: Bu araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlara göre araştırmalara sunulabilecek öneriler aşağıda verilmiştir.

1. Bugünkü öğretmenlerin, öğretim teknolojilerini, özellikle de bilgisayar temelli teknolojileri kullanmaları gerekir. Bunun nedenlerinden birincisi; öğrencilerin gelecekteki sosyal ve ekonomik taleplerinin çağdaş yansımaları için teknolojiye ihtiyaçları vardır. İkincisi; öğretme- öğrenme, araştırma temelli bir

öğretime doğru gitmektedir ve bilgisayar bunun için olmazsa olmaz şartlardan biridir. Üçüncüsü; öğretmen ve ailelerin beklentileri bu doğrultudadır. Bu açıdan, ilköğretimde öğretmen olacakların gerekli eğitimi almaları gerekir.

2. Bir eğitimci, öğretim materyallerini, bu bulguları göz önüne alarak hazırlamalı ve öğretim ortamında öğrencilerin kullanımına sunabilmelidir. Bu açıdan çoklu ortamlar sağlama öğrenci aktifliği yönünden dikkate alınmalı ve(Multimedia) konusunda gereken eğitim verilmelidir.
3. Öğretim materyalleri hedef davranışlara, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır.
4. Araç- gereçler ve materyaller eğitim teknolojisi ilkelerine göre kullanılmalıdır.
5. Çağdaş gelişmelerin ışığında Bilgisayar temelli eğitim ve kullanma konusunda mevcut öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli ve öğretmen yetiştirme programında gereken uygulamalı eğitim verilmelidir

KAYNAKLAR

- Mayer, R.E (1996) " Learning Strategies for making sense out of Expository Text" Educational Psychology Review, 8,357-371.
- Wittrock,(1989) "Generative Processes of Comprehension" Educational psychologist, 24,345-376.
- Clark J.M.&Paivio,A (1991) "Dual Coding Theory and Education" Educational Psychology Review, 3,149-210.
- Mayer, R.E (1999) "Multimedia Aids to Problem-Solving Transfer" International Journal of Educational Research , 31, 611-623
- Russell,B,O.(1999). "A Multimedia Internet Project for Middle School Social Studies". Social Education , 63(3) ,134-138.
- Mock, A. (1999). "Using Computers to Design Historical Communities" Social Education, September 1999
- Wilson,E,K, Rice M.L., Bagley,W. Ve Rice M.K (2000) Social Education, 64(3),152-155
- Dwyer C. Çev: Çeliköz, N. (1998) "Eğitimde Çoklu Ortam(Multimedia) Eğitim ve Bilim, 22(108),3.
- Şahin (Yanpar), T. (1998). "İlköğretim Öğretmenlerinin Multimedia ve İnternet Kullanımı". Bilgi Çağında Öğretmenimiz Sempozyumu, Ankara
- Rose S.A. ve Fernlund P.M. (1997). "Using technology for Powerful Social Studies Learning" Social Education

EĞİTİM PLANLAMASINA ESNEK BİR YAKLAŞIM: STRATEJİK PLANLAMA

Doç. Dr. Necla Tural

Giriş

Eğitim planlaması çalışmaları, OECD üyesi Yunanistan, İtalya, Portekiz, İspanya, Yugoslavya ve Türkiye'nin bulunduğu altı ülkenin ortaklaşa yürüttüğü bir proje olan Akdeniz Bölge Projesi ile başlatılmıştır. Projede eğitim sisteminin temel amacı, ekonominin gereksinme duyduğu insangücünün yetiştirilmesi olarak belirlenmiştir (Williams, 1987). Bu yıllarda, gerek gelişmiş ve gerekse azgelişmiş ülkelerde eğitimi planlarken sıklıkla iki eğitim planlaması yaklaşımından yararlanılmıştır. Bunlar, artık gelenekselleşen insangücü modeli ile toplumsal istem modelidir. İnsangücü modeli, kuramsal temellerini post-keynezyen, toplumsal istem modeli ise neoklasik yapıdan almıştır (Hesapçioğlu, 1984, s.31).

İnsangücü gereksinimleri yaklaşımı, ulusal gelirin gelecekte tahmin edilen bir değerine dayalı olarak istihdam ve meslek yapısını kestirmeye yönelir. Milli gelirin gelecekteki gelişimine göre, üretim sürecinin istemi bağlamında eğitim sisteminin gelişimine ilişkin hedefler ve yatırım ölçüleri çıkarılır. Böylece bu yaklaşımda başlangıç noktasını, ulusal gelirin büyüme oranını belirlemek oluşturur. Ulusal gelirin artış hızına ilişkin değer, çeşitli sektör ve alanların büyüme hızlarına dönüştürülür. Büyüme hızları kestirilen sektörler ve alanlar için işgücü verimliliklerinin tahmininin ardından sektör ya da alanlar için mesleklere göre ayrı ayrı insangücü gereksinmesi kestirilir. Mesleklere göre gereksinme duyulan insangücü, eğitim örgütleri yoluyla yetiştirilir, böylece ekonominin insangücü gereksinmesi karşılanmaya çalışılır. Bu yaklaşımda, eğitim örgütünün temel işlevi, ulusal gelirin belli bir büyüme hızının gerektirdiği nitelikteki ve nicelikteki insangücünü üretmek amacıyla, gerekli insan ve fiziksel kaynakları sağlamak ve bunların kullanım yollarını araştırmaktır.

Hesapçioğlu'na (1984, s.46-63) göre bazı özellikleriyle bu yaklaşım, amacı ağırlıklı olarak ekonomik olan; kestirme yılındaki insangücü nitelik ve niceliğinin gereksinmeye uymakta olduğunu ve devamlı, kesintisiz, düzenli bir büyümenin varlığını kabul eden; geçmişin verileriyle geleceği yordayan; teknolojinin tek boyutlu ve doğrusal olduğunu varsayan; fiyatları ve maliyetleri dikkate almayan kapalı bir modeldir.

Toplumsal istem yaklaşımında ise eğitim, "ekonomik sektörece değerlendirilmesi gereken bir yatırım değil, bireysel ve toplumsal gereksinmelerin giderilmesi için bir 'tüketim' malıdır (Hesapçioğlu, 1984, s.64). Böylece bireysel ve toplumsal eğitim istemi, eğitim planlaması uygulamalarını belirlemektedir. Bu yaklaşımda eğitimin tek işlevi, eğitim görececek bireylerin seçimi ve eğitimsel olanakların dağıtımıdır. En temel amaç, eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini sağlamaktır. Yaklaşımın temel değişkenlerini nüfusun gelişimi, nüfusun yaşa göre dağılımı, eğitim sistemindeki ayrılma ve geçiş oranları oluşturmaktadır. Hesapçioğlu'na göre, (1984) toplumsal istem yaklaşımının, planlanmamış bir geçmişin hedef değerine dönüştürülmesi, yüksek bir piyasa ussallığı, eğitimsel niteliklerin işgücü piyasasında tam olarak birbiri yerine geçmesi gibi eleştiriye açık varsayımları bulunmaktadır.

* Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi

Yukarıda kısaca verilen eğitim planlaması yaklaşımlarından, insangücü gereksinimleri yaklaşımı, salt ekonomik bir bakış açısı sunarken; toplumsal istem yaklaşımı, bireysel ve toplumsal eğitim istemini açıklama çabası içinde bulunmaktadır. Hesapçıoğlu'na göre (1984) her iki model de kapalı birer karar modeli olarak, uygulandıkları toplumsal bağlamı, varsayımlarında yeterince yansıtmamaktadırlar.

Toplumsal dokunun bir parçası olan eğitim sistemini, toplumu oluşturan ekonomik, politik, kültürel, toplumsal sistemler ile olan sıkı ilişkileri kavrayan bir model çerçevesinde ele almak gerekmektedir. Ayrıca planlama kavramı, içinde geçmiş ve bugünden çok geleceğe gönderme yapan bir kavramdır. Bu bağlamda geleceğin sorunlarını geçmişin ve bugünün yaklaşımlarıyla çözmeye çalışmak güç gözükmemektedir. Böylece planlanması istenen eğitim sistemini dirik, açık diğer bir deyişle çevre ile yoğun ilişkileri bulunan bir sistem olarak ele alan yaklaşımlara gereksinme bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan birisi, işletmecilik ve yönetim alanına 20. yüzyılın ikinci yarısında giren ve eğitim planlaması alanı kapsamında da son yıllarda tartışılan stratejik planlamadır.

Middlewood (1998), eğitimde stratejik yaklaşımları gerektiren koşulları, ABD, Kanada ve İngiltere'de gözlemlediği değişimler bağlamında açıklamaktadır. Yazara göre, bu koşullardan birincisi, eğitim yönetiminde özerklik ve özyönetim yönünde artan değişimdir. İkincisi, eğitimde parasal kaynakları sağlayan devletin denetimi elinde tutmasına karşın, okulların piyasa yönelimli politikalar izleyerek, stratejik planlarını uygulamaya koymalarıdır. Üçüncüsü, 1990'lardan sonra, ister kamu ve isterse özel kesimde olsun, tarım, sanayi ve hizmet kesimlerinde yoğun bir değişim yaşanmaktadır. Toplumsal değişimin hızı ve getirdiği belirsizlikler, eğitim örgütlerinin de bakışlarını geleceğe çevirerek kendilerine yön vermeye zorlamaktadır.

Bu çalışmada, eğitimde stratejik planlama yaklaşımının yazında ele alınış biçimini incelemek, ayrıca eğitim planlamasının diğer yaklaşımlarına göre kısa bir değerlendirmesini yapmak amaçlanmıştır.

Strateji Kavramı, Stratejik Planlama ve Stratejik Yönetim

Kelime anlamı "sevketme, yöneltme, gönderme, götürme ve gütme" olan ve özünde yön göstermeye işaret eden strateji, yüzyıllar boyunca askeri bir kavram olarak kullanılmıştır. Stratejiye ilişkin tanımlar, örgütün uzun erimli amaçlarını belirleme, örgüt içi ve çevresine ilişkin bilgiye sahip olarak uygun kararlar verme, genelde risk ve belirsizlik altında karar verme gibi etkinlikleri içerir niteliktedir. Böylece strateji, sürekli değişen, belirsiz ve oldukça riskli olan bir çevrede örgütlere/okullara belirli bir yön vermesiyle dirliklik kazandırmaktadır (Dinçer, 1997 s.4-6).

Strateji kavramı yoğunlaşan süreç/süreçler açısından, stratejik yönetim ve stratejik planlama olarak ilgili yazında yer almaktadır. Dinçer'e göre (1997, s.17) stratejik yönetim, "etkili stratejiler geliştirmeye, uygulamaya ve sonuçlarını değerlendirerek kontrol etmeye yönelik kararlar ve faaliyetler bütünüdür." Buna göre stratejik yönetim, stratejilerin planlanması için gerekli araştırmaları yapma, öncelikleri belirleme; stratejileri uygulama ve değerlendirme etkinliklerini kapsamaktadır. Stratejik yönetimin amaç koyma-geliştirme, çevresel çözümler, strateji geliştirme, strateji değerlendirme, strateji uygulama ve kontrol olmak üzere altı ayrı aşaması bulunmaktadır (Balci,1995, s.172). Eren'e göre (1997), stratejik yönetimin birinci aşaması stratejik planlamadır. Bu aşamada, örgüt amaçları doğrultusunda çevre çözümlemesi, örgüt çözümlemesi, amaçlı stratejilerin incelenmesi ve uygun stratejinin seçimi üzerinde durulmakta, diğer bir deyişle örgütün yönü belirlenmektedir. Stratejik yönetimin ikinci aşamasını, politika oluşturma, örgütlenme, iletişim, eşgüdümleme süreçleri kapsamında stratejileri uygulama oluşturmaktadır. Üçüncü aşama ise karşılaştırma ve değerlendirme etkinliklerini içermektedir. Öte yandan planlama konusuna gelince Crips'e göre, (Aktaran: Lumby, 1998, s.91) stratejik planlama bir örgütün gelecekteki yönünü belirlemek üzere düzenlenen etkinlikler dizisidir ve bu yönde gerekli eylemlerde bulunmak üzere atılacak adımları belirlemeyi içermektedir. Stratejik yönetim ise, daha geniş kapsamlı olarak ele alınan ve planlama, belli bir dönemde stratejiyi sürdürme, uygulama ve değerlendirmeyi de kapsayan bir süreçtir.

Eğitimde planlama yaklaşımı olarak tanımlandığında stratejik planlama, eğitim sistemi/okul ile çevresi arasındaki ilişkileri çözümlyerek, yön ve amaçların belirlenmesi, örgütün yenileştirilerek etkinlik ve eylem planlarının yapılması ve bu doğrultuda eğitimsel kaynakların yeniden dağıtımının sağlanmasıdır.

Eğitimde Stratejik Planlamayı Gerektiren Nedenler

Eğitim, bir yatırım olarak değerlendirilen maliyeti yüksek bir girişimdir. Hem gelişmiş hem de gelişmekte olan pek çok ülkede devlet bütçelerinden eğitime hatırı sayılır miktarda kaynak ayrılmaktadırlar. Kaynak dağılımının gerçekten istenilen amaçlar için kullanılıp kullanılmadığı ya da eğitim sisteminin amaç yapısının, bugünün gereksinmelere yanıt verip vermediği sorusu üzerinde düşünülmesi gerekmektedir. Simkins' e göre (1998, s.71) stratejik kaynak yönetiminde aşağıda belirlenen gereksinmeler bağlamında ekonomik yaklaşımlar kadar davranışsal boyutlar da dikkate alınmak durumundadır:

1. Öğrenciler ve çeşitli öğrenci kümeleri arasında eğitim eşitliğini sağlama ve bir bütün olarak örgütün her düzeyinde etkililik ve etkinliği yükseltme gereksinmesi.
2. Kaynakların gereksinmeyi karşılamaması durumunda, stratejik destek için uzlaşmayı sağlama ve potansiyel çatışma durumlarında öncelikleri belirleme ve güç seçimleri yapma gereksinmesi.
3. Örgütün çekirdek etkinliklerini yerine getirmek için gerekli kaynakları sağlayan istikrarlı bir ortam oluşturma ve değişen çevresel istemlere esneklikle yanıt verme gereksinmesi.
4. Öğretmen ve öğretmen kümelerine kaynak kullanımında sorumluluk verirken aynı zamanda onları yenileşmeye güdüleme gereksinmesi.
5. Tüm bunları sınırlı zaman ve sınırlı bilgidен doğan baskı altında yapma gereksinmesi.

Kaufman, Herman ve Watters'a göre, (1996) eğitim sürecinde, geçmişte yapılmakta olanların biraz daha iyisini yapma uğraşısı verilmektedir. Oysa kendisi ile birlikte çevresi de değişen eğitim sisteminde, geçmişiyansıtılmak değil, 'yarın'a odaklanmak gerekmektedir. Eğitimciler daha iyiye ulaşma çabası içinde, programlar, okul günleri ve yıllarının uzatılması, öğretmenlerin sınavla seçimi gibi konular üzerinde tartışmalar yapmakta, öneriler geliştirmektedir. Ancak eğitim sistemleri hala, çocukları ve gençleri geleceğe hazırlamada istenilen başarıyı gösterememektedirler. Bu bağlamda stratejik planlama, öngörülü bir yaklaşımla istenilen amaç ve sonuçları tanımlama ve başarmada içten katılımları konusunda işgörenleri özendirerek, iyi bir geleceğin yaratımını araştırma gizilgücünü taşımaktadır. Böylece stratejik planlama daha iyi bir dünyayı tanımlama ve yaratma doğrultusunda sistemli etkinlik ve eylemlere yardımcı olur.

Kaufman ve diğerlerine göre (1996), stratejik planlama, eğitimde uygulanan diğer planlama yaklaşımlarına yeni boyutlar eklemektedir. Stratejik planlama yaklaşımında toplumsal ürün (societal good) ya da ürünler üzerinde yoğunlaşılır; ideal bir öngörüye (vizyon) göre, en geniş çerçeveden okul düzeyine dek planlama etkinlikleri gerçekleştirilir. Bu bağlamda geleceğe ilişkin öngörü "yarının çocukları için istenilen dünyanın niteliğini tanımlar ve eğitim sistemi yoluyla sonuca ulaşılacak kısmını seçer" (s.8) Eğitim planlamasında yararlanılan diğer yaklaşımlar yanlış değil, eksiktir. Bu yaklaşımlara karşın stratejik planlama aşağıdaki özellikleri taşır:

1. Stratejik planlama dirik ve etkin bir süreçtir. Bu süreçte, bugünün ve geleceğin olanak ve güçlükleri gözden geçirilmeden önce, yarının çocukları için istenilen gelecek tanımlanır. Bu öngörüler yoluyla daha iyi yarımlar için strateji ve taktikler belirlenebilir.
2. Stratejik planlama süreci, katı, kuralcı, doğrusal, ardıl ve yetkeci değildir. Ayrıca önsezi ve ham duygulara da dayanmaz. Yaklaşımın özünde, eğitimle ilgili kesimleri eğitim sürecinin amaçlarını belirleme ve destekleme konusunda özendirme yer alır.

Stratejik planlamada insancıl bir yaklaşımla öğrenenlerin okuldaki ve izleyen yaşamlarındaki başarı ve katkıları geliştirilmeye çalışılır (s.8). Eğitimsel gerçekler ve amaçlar dramatik bir biçimde değişmektedir. Bu değişimin yarattığı sorunlar önceki paradigmalara çözülemez. Eğitimle ilgili düşünme biçimlerini değiştirmek gerekmektedir. Örneğin bütçe güdümlü stratejiler yerine, strateji güdümlü bütçeler

uygulamaya konmalıdır. Ayrıca, bugün eğitimde konular hala öğrenenlerden bağımsız olarak öğretilmektedir. Paradigmalar, öğretmekten öğrenmeye, bugünün ve yarının dünyasına doğru genişletilmek zorundadır. Bu yaklaşımla sistem yaklaşımının kavramları yeniden keşfedilmiştir (Kaufman ve Diğerleri, 1996).

Stratejik Planlamada Başarı Etmenleri

Kaufman'a (1995) ve yine Kaufman ve arkadaşlarına (1996) göre, stratejik eğitim planlamasında başarıya götüren etmenler şunlardır:

1. *Bugünün rahatlık alanlarının dışına çık; düşünme, planlama, uygulama ve değerlendirme için, yeni ve daha kapsamlı paradigmlar kullan.* Bu etmen, yeni gerçeklere eski sınırlılıklar ve kurallarla yaklaşmanın başarı getirmeyeceğini; örgütlerin yeni gerçeklere dayalı olarak yeni yön ve fırsatlara açık olmaları gerektiğini öngörmektedir.
2. *Amaçlar ve sonuçları (ends) araçlardan (means) ayırt et.* Amaçlar, arzu edilen sonuçlar, kazanımlar ve erişimlerdir ve farklı düzeylerde ifade edilirler. Araçlar ise, amaçlara ulaşma yollarıdır. Stratejik düşünme ve planlamanın araçları, kaynaklar (zaman, para, insan ve diğer olanaklar) ve yöntemler (öğretme, öğrenme, düşünme, geliştirme, denetleme ve planlama gibi) olarak ifade edilebilir. Geleneksel anlayışta, zamanın ve paranın büyük bir kısmı planlama araçları için harcanmaktadır. Oysa stratejik planlamada hangi amaçlara ulaşılması gerektiği üzerinde daha çok durulur.
3. *Amaçları, mega, makro ve mikro düzeyde belirle ve bunlar arasında ilişki kur.* Stratejik planlama ile diğer eğitim planlaması yaklaşımları arasındaki farklılıklar eğitimden yararlanan üç kesimi tanımlamada ortaya çıkmaktadır. Buna göre eğitimden yararlanan esas kesim toplumdur ki planlamanın toplum (mega) düzeyini belirler. Eğitimden yararlananlar, okul veya okul sisteminin kendisi olduğunda planlama makro düzeydedir. Bireyler ve kümeler söz konusu olduğunda, mikro düzey planlanmaktadır. Bu aşamada yanıtlanması gereken yedi temel soru bulunmaktadır:
 - Eğitim sisteminden ayrılmış öğrenenlerin (yetişkinlerin, mezunların, yurttaşların) başarılarıyla ilgilenilmekte midir? (mega-toplumsal düzey)
 - Eğitim sisteminden mezun olanların niteliği (yeterliği) ile ilgilenilmekte midir? (makro-örgütsel düzey)
 - Bir öğretim düzeyinden diğerine, dersten derse koşan öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumları ile onların gelişimleriyle ilgilenilmekte midir? (Mikro-bireyler ve kümeler düzeyi)
 - Eğitim programlarının, etkinliklerinin, ve yöntemlerinin etkililiği ile ilgilenilmekte midir? (Operasyonel – süreç)
 - İnsan, sermaye, para, zaman gibi eğitimsel kaynakların uygunluğu ve niteliği ile ilgilenilmekte midir? (Girdiler-Kaynaklar)
 - Yöntemlerin ve araçların değeri ile ilgilenilmekte midir?
 - Eğitimsel amaçlara ulaşma düzeyiyle ilgilenilmekte midir? (Değerlendirme)
4. *Stratejik planlamanın temelini oluşturan ideal öngörü (vizyon) belirle.* Stratejik planlama yaklaşımına göre, eğitimde öngörü belirlenirken, sadece eğitim sistemi ve okullarla sınırlı bir ufuk çizilmemelidir.

Stratejik planlama sürecinde, öngörü, temel görev (misyon) ve amaçları belirleme ve desteklemede, çeşitli kesimlerin işbirliği ve eşgüdümü gerekmektedir. Cardno'ya (1998) göre okul gibi bir örgütün başarısında payı ya da yararı olan bu kesimler, doğrudan ya da dolaylı olarak stratejik planlamadan etkilenen kişiler, kümeler ve örgütlerdir. Okul içindeki birey ya da kümeler, öğrenciler, öğretmenler, çeşitli basamaklardaki yöneticiler, denetmenler ve diğer yarar kümeleridir. Okul dışı çevrede ise, işverenler, öğrenci aileleri (geçmişteki, bugünün ve gelecekteki), çeşitli yarar çevreleri, mesleki kuruluşlar, işçi ve işveren örgütleri, eğitim bakanlığı, yardım veren okullar, yetişkin eğitimi kurumları, yükseköğretim kurumları gibi taraflar bulunur. Bu kesimler arasında işbirliğinin farklı düzeyleri aşağıdaki biçimde belirlenebilir (Cardno, 1998, s.114):

- **Bilgi Verme:** Gelişmeler hakkında bilgi verme.
- **Danışma:** Birey ve kümelerin biçimsel ya da biçimsel olmayan yöntemlerle görüş ve önerilerini alma.
- **Tartışma:** Çeşitli görüşlerin açıklanarak tartışılmasına olanak sağlama.
- **Katma (Involvement):** Planlama, karar verme ve gözden geçirme süreçlerine katkıda bulunmak için birey ve grupları davet etme.
- **Katılım (Participation):** Stratejik planlamanın tüm süreçlerine içten katılımı sağlama.

Stratejik Planlama Süreci

Stratejik planlama, vurgulanan başarı etmenleri bağlamında, Kaufman'a (1995 s.29-35) göre aşağıda belirlenen adımlarla gerçekleştirilebilecektir.

Etkinlik Alanını Belirleme

1. Adım. Etkinlik alanı olarak mega düzeyi saptamak
2. Adım. İdeal öngörü (vizyonu) belirleme. Foreman'a göre (1998, s.22) öngörü, "gelecekte ne olması gerektiğine ilişkin belirlemedir" Kişi ya da örgüt için birikim idealdir ve içinde bugüne ilişkin hoşnutsuzluğu içeren belirlemelere sahiptir. Öngörü oluşturma ise örgütün geleceği ile ilgili uzlaşma yaratım sürecidir. Stratejik planlama bir öngörü tanımlar ve buna ulaşmaya çabalar: Yarının çocuğu için istediğimiz gelecek nedir? Bu, bir boyutu ile eğitim felsefesi ile ilgilidir. Ancak eğitim felsefesi amaçlarla ilgilidir, sonuçlarla (ends) değil. Stratejik düşünme ve planlama araçlarının seçiminden önce sonuçlar üzerinde yoğunlaşır.
3. Adım. Gereksinimleri belirleme. Gereksinme, sonuçlar ile varolan kaynaklar arasındaki gerginlik veya açık olarak tanımlanır.
4. Adım. Okulun temel görevini (misyonu) belirleme. Foreman'a göre (1998, s.23) temel görev, "bir örgütün amacını tanımlayan genel yargıdır". Örgütün yönünü gösterir; karar ve planlamanın temelini oluşturur.
5. Adım. Temel görevin gerektirdiği amaçları oluşturma. Bu örgütün yönünü ve ulaşılmak istenen hedefleri belirtir. Oldroyd ve arkadaşlarına göre, (1996) temel görevin, genel bir yargı olarak ifade edilmesinden sonra amaçlar ve hedefler biçiminde somut yargılara dönüştürülmesi gerekmektedir. Amaçlar (aims,goals) eğitim sistemi/okulun hareket etmek istediği yöne ilişkin genel belirlemelerdir. Hedefler (objectives) ise, amaçların nasıl uygulamaya aktarılacağını belirlerler.

Planlama

6. Adım. Eğitim sisteminin güçlü, zayıf yönleri ile geleceğin getireceği fırsatlar ve tehditler çözümlenir. Bu aşamada SWOT çözümlenmesi, amaca ulaşmak için örgütün güçlü ve zayıf yönleri ile iç ve dış çevreden gelen tehdit ve olanaklara ilişkin bir taramadır (Oldroyd ve Arkadaşları, 1996). SWOT çözümlenmesi, amaçlara ulaşmak için kullanılan ve örgütün iç ve dış çevresinin bugün ve gelecek boyutlarında çözümlenmesini, incelenmesini amaçlar.
7. Adım. Okulun kısa ve uzun dönem görevlerini belirleme. Bu aşama ilk altı adımın ürünlerine dayalıdır.
8. Adım. Stratejik planı hazırlama. Eğitim planlamanın görev alanlarını kişi, konu, zaman, yer bakımından uygulamaya aktarılacak biçimde somutlaştırma.

Uygulama ve Değerlendirme

9. Adım. Taktik ve operasyonel planları oluşturma
- 10-14. Adımlar. Stratejik planı uygulama ve süreci sürekli gözden geçirme. Bunun için, oluşturma, satın alma, temin etme, düzenleme ve yanıtlar geliştirme; hedefleri

gerçekleştirme; değerlendirme ve geliştirme; etkililiği belirleme etkinliklerini gerçekleştirmek gerekmektedir.

Sonuç

Temelinde amaçlı eylemlerin bulunduğu eğitim planlaması, bir yenileşme ve sorun çözme süreci olarak ele alınabilir. Bu bağlamda planlama, toplumsal ve ekonomik yapıya ya da örgütsel düzeyde örgütün yapı ve işleyişine bir eleştiri olarak da değerlendirilebilir. Çünkü eleştiri, yarının nasıl olması gerektiğine ilişkin bireysel ve toplumsal istemleri yansıtır. Toplumsal alanın pek çok alanında hızlı değişimlerin yaşandığı günümüzde, eğitim planlamasının, değişimi çok yönlü olarak kavrayan, bu süreçte eğitimi, ekonomik, toplumsal, kültürel ve politik sistemlerle ilişkilendiren, 'Hesapçılı'na göre "eğitimi tüm ilişkileri içinde değerlendiren" modeller dizisi olması gerekmektedir.

Eğitim sürecinde çeşitli planlama yaklaşımlarından ve birçok tekniklerden yararlanılmaktadır. Bunlar arasında en çok bilinenleri insangücü gereksinimleri yaklaşımı ile toplumsal istem yaklaşımıdır. Her iki yaklaşım da geleceğin verileri yerine geçmişin verilerine dayanan, esneklik taşımayan kapalı karar modelleridir. Böylece toplumsal değişim sınırlı olarak kavranmakta ve eksik bilgi ile çalışılmaktadır. İçinde bulunulan toplumsal bağlamı yeterince yansıtmayan, yeni gelişmelere uyum esnekliğini taşımayan, eğitimi katı bir biçimde ele alıp çözüm önerileri üreten planlama yaklaşımlarının geleceğin gereksinmelerine yanıt vermesi güç gözükmektedir.

Eğitimde stratejik planlama, eğitim sistemi/okul ile çevresi arasındaki ilişkileri çözümleyerek yönün ve amaçların belirlenmesi, örgütün yenileştirilerek etkinlik ve eylem planlarının yapılması ve bu doğrultuda eğitimsel kaynakların yeniden dağıtımının sağlanmasıdır. Gelişen bir planlama yaklaşımı olarak stratejik planlama, eğitim planlaması uzmanlarına sistem yaklaşımını yeniden anımsatarak gelecek yönelimli bir bakış açısı getirmektedir.

Özünde, yarının dünyasının nasıl olması gerektiğine ilişkin düşünce üretimini özendirmesiyle, bugünün düşünme biçimlerine ve uygulamalarına eleştiriyi barındıran stratejik planlama, varolan paradigmanın katılımcı bir anlayışla sorgulanarak geliştirilmelerine olanak sağlama gizilgücüne sahiptir. Gerek örgütün toplumsal ve işlevsel çevresi ile işgören boyutundaki değişimleri, gerekse örgütü sarmalayan toplumsal, ekonomik, politik ve kültürel çevredeki değişimleri çözümleyerek daha çok bilgi ile hareket etmesi, ortaya çıkan yeni gelişmeler karşısında esneklik alanları bırakması ve planlamadan etkilenen kesimleri karara katmayı özendirmesi ile stratejik planlama açık bir karar modeli olarak değerlendirilebilir.

Stratejik planlama, eğitim sistemi ve okulu sürekli bir araştırma ve geliştirme konusuna dönüştürmektedir. Böylece eğitim sistemi ve okulların, çevresindeki değişmelere amaçlarının gerçekleşmesine yarayacak yönde yanıt vermeleri kolaylaşmaktadır. Sözü edilen araştırma ve geliştirme sürecinde, varsayımları dikkate alınarak, eğitim planlamasının diğer yaklaşımlarından yararlanır.

Sonuç olarak eğitimde stratejik planlama, yönetim ve eğitim bilimleri alanındaki bilgi birikimini, gelecek yönelimli bir anlayışla yeniden anımsatmaktadır. Stratejik planlamada asıl ileti, günü kurtaran etkinlikler içinde boğulan eğitim sistemi ve okullara (uygulamaya) verilmektedir. Bu yaklaşımla, çocuklar ve gençlerin yaşamak isteyecekleri dünyayı tanımlama ve bunun için eğitim sistemine düşen görevi ve amaçları yeniden düşünme için eğitim sistemi ve okullara yeni bir araç sunulmaktadır. Stratejik planlama, aynı zamanda değişimin sürekliliği karşısında sürekli bilgi alma ve bilgiyi dönüştürme esnekliği ile eğitim planlamasının diğer yaklaşımlarının bu konudaki eksikliğini giderme gizilgücünü taşımaktadır.

Yararlanılan Kaynaklar

- Balcı Ali. (1995) *Örgütsel Gelişme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cardno, Carol. (1998) (Edited by: David Middlewood and Jacky Lumby) "Working Together: Managing Strategy Collaboratively" *Strategic Management in Schools and Colleges*. London: Paul Chapman Publishing.
- Dinçer, Ömer. (1997) *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul: Beta Basım ve Yayım.
- Eren, Erol.(1997) *İşletmelerde Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul:Der Yayınları.
- Foreman, Keith. (1998) (Edited by: David Middlewood and Jacky Lumby) "Vision and Mission" *Strategic Management in Schools and Colleges*. London: Paul Chapman Publishing.
- Hesapçioğlu, Muhsin.(1984) *Türkiye'de İnsangücü ve Eğitim Planlaması*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 127.
- Kaufman, Roger A. (1995) *Mapping Educational Success. Stratejik Thinking and Planning for School Administrators*. California:Corwin Press.
- Kaufman Roger, Herman Jerry, Kathi Watters. (1996) *Educational Planning: Strategic,Tactical Operational*. Basel: Technomic Publishing Company.
- Lumby, Jacky. (1998) (Edited by: David Middlewood and Jacky Lumby) " Strategic Planning in Further Education" *Strategic Management in Schools and Colleges*. London: Paul Chapman Publishing.
- Middlewood, David. (1998) (Edited by: David Middlewood and Jacky Lumby) "Strategic Management in Education: An Overview" *Strategic Management in Schools and Colleges*. London: Paul Chapman Publishing.
- Oldroyd, David, Danuta Elsner, Cyril Poster. (1996) *Educational Management Today. A Concise Dictionary and Guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Simkins, Tim.(1998) (Edited by: David Middlewood and Jacky Lumby) "Autonomy, Constraint and the Strategic Management of Resources" *Strategic Management in Schools and Colleges*. London: Paul Chapman Publishing.
- Williams, G.(1987) (Edited by: George Psacharopoulos) "The OECD's Mediterranean Regional Project" *Economics of Education Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press.

Özet

Genişleyen bilgi alanımızda elyazısı, bildirişimi sağlayan bir araçtır. Bireysel olarak biçimlendiriliyor olması ve ulusal eğitim sürecinin bir yansıması olması nedeniyle elyazısının, bir ulusun estetik kimliğini oluşturmaya kadar varan bir etkisinin olduğu söylenebilir. Yazma eylemi sırasında çıkan aksamalar, yazının karakteriyle ilgili olabilmektedir; harf yapıları, dönüşleri, yönleri, yuvarlaklığı eğitimi birçok etmen yazının biçimlendirilmesini etkilemektedir. Buradan yola çıkılarak ulusal elyazımızda çıkan yanlışlık ve aksamaların ilköğretimde öğretilen elyazısı karakteriyle bir ilgisinin olduğu bu çalışmayla belirlenmiş ve bu aksamaların giderilmesine yönelik yeni bir elyazısı karakteri önerisi getirilmiştir.

Günümüzde, bildirişimin yalın ve hızlı bir biçimde sağlanmasına olan gereksinim giderek artmaktadır. Genişleyen bilgi alanımızda yazı bildirişimi sağlayan bir araçtır. Bu bildirişim sürecinin bireysel etkinlik alanı olarak elyazısı da bilginin iletilmesinde önemli bir yere sahiptir. Basılı ve yazılı temel yazı yapıları yanında özellikle elyazısı ile bir bilgi ya da düşünce karşı tarafa aktarılırken yazma eylemini gerçekleştirenler bildirişimde önemli bir rol oynarlar.

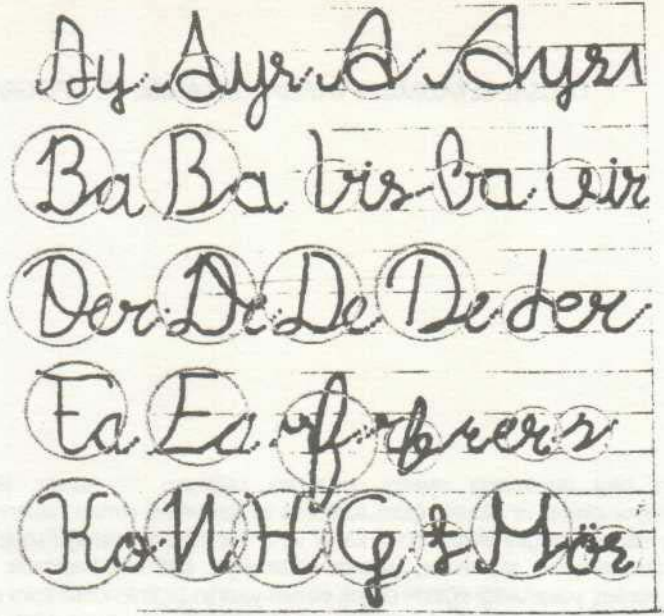
Bireysel olarak yazma sırasında harfleri yan yana getirme süreci sonrasında ortaya çıkan durum aynı zamanda görsel bildirişim ve estetik duyarlılığın dışı vurulması anlamına gelmektedir.

Bireysel olarak biçimlendiriliyor olması ve ulusal eğitim sürecinin bir yansıması olması nedeniyle elyazısının bir ulusun estetik kimliğini oluşturmaya kadar varan bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Yazma eylemi sırasında çıkan aksamalar yazının karakteriyle ilgili olabilmektedir; harf yapıları dönüşleri, yönleri, yuvarlaklığı, eğimi gibi birçok etmen yazının biçimlendirilmesini etkilemektedir. Bu nedenle öncelikli elyazısının yazısal nitelikleri, biçimlendirme sorunları, bildirişimdeki rolü gibi sorulara yanıt aranmalı ve tüm bu sorular araştırılmalıdır.

Ulusal bağlamda bakıldığında elyazısının yaygın kullanımı sonucu belirgin yazma, biçimlendirme sorunları taşıdığı gözlemlenmiştir (Ayrıntılı bilgi için bkz. "Temel Eğitimde Öğretilen Elyazısı Karakterinin Önemi ve Bir Elyazısı Karakteri Üzerine Deneme" Y. Lisans Tezi, 1989). Özellikle ilköğretimde bu sorunlarla karşılaşmakta, elyazısının yazısal nitelikleri daha burada aksamaktadır. Elyazısının biçimlendirme sorunlarının ve aksayan yönlerinin okullarda öğretilen elyazısı karakterleri ile olan yanlarını araştırmak için yukarıda adı geçen tez ile dört ayrı okulda sormaca (anket) düzenlenmiş bu sormacada öğrencilerin kısa bir paragrafı öğrendikleri elyazısı karakteri ile yazmaları istenmiştir. Sormaca ilköğretim 4.,5.,6.,7.,8. sınıflardan toplam 120 kişiye uygulanmış olup en çok yapılan ortak yanlışlar ve yazma, biçimlendirme sorunları belirlenmiştir (a.g.e; 34). Buna göre yazma, harfleri biçimlendirme de görünen en yaygın ve ortak zorluklar aşağıda örneklenmiştir.

* H.Ü. Seçmeli Güzel Sanatlar Dersler Birimi Öğretim Görevlisi



Tablo 1. Uygulanan sormacadaki en yaygın yanlışlar (Durgut 1989: 34).

Bu tabloda görülen yazı, harfler, yazma sırasında ortaya çıkan biçimlendirme aksamalarını örneklemektedir. Bu aksama ve yanlışların en yaygın görülenlerinden yola çıkılarak bunların giderilmesine yönelik öneriler aşağıdaki tabloda örneklenmiştir.

Ayrıca abece
Bağımsız bir
Dersler düşü
Fazla Harfi
Kol Gü kt öz

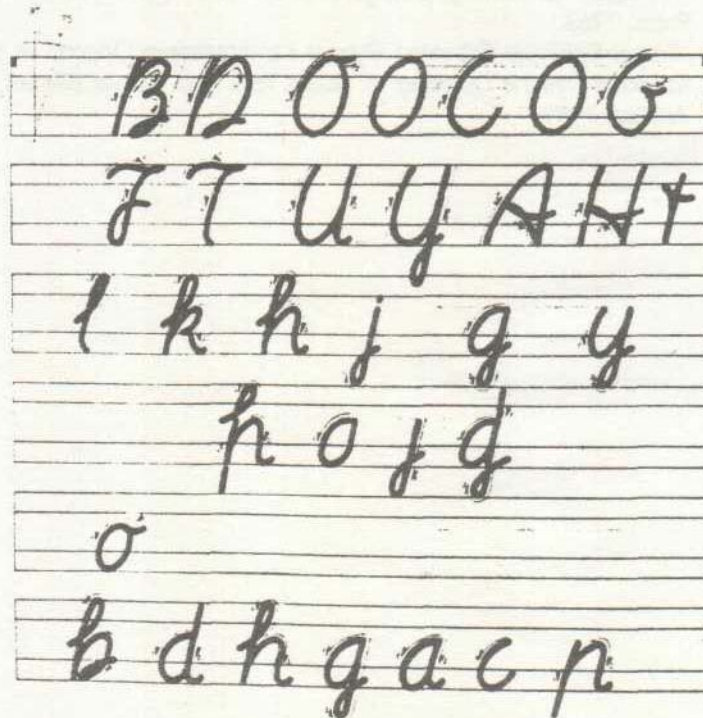
Tablo 2. Yapılan yanlışların düzeltme önerileri (Durgut 1989: 35).

Bu tabloda, üst tabloda örneklenen yanlışlar yeniden ele alınarak yazma ve biçimlendirmeye yönelik aksamalara öneriler getirilmiştir.

A	B	C	Ç	D	a	b	c	ç	d
E	F	G	Ğ	H	e	f	g	ğ	h
I	İ	J	K	L	ı	i	j	k	l
M	N	O	Ö	P	m	n	o	ö	p
R	S	Ş	T	U	r	s	ş	t	u
Ü	V	Y	Z		ü	v	y	z	

Tablo 3. Önerilen Elyazısı Karakteri Büyük, Küçük harfler (Durgut 1989: 41).

Üstteki tabloda büyük ve küçük harflerin tümü için önerilen yeni yazı karakterleri görülmektedir.



Tablo 4. Önerilen Elyazısı Karakteri Tipografik Çözümlemesi (Durgut 1989: 37).

Bu tabloda ise önerilen yazı karakterinin birbiriyle olan yazısal; ortak eylem birliği tipografik olarak çözümlenmiştir: Örneğin A, H, t harflerinde üç harf için aynı hareket önerilmiştir.

Sonuç

Elyazısının yaygın kullanımı içerisinde yazısal niteliklerle birlikte bireylerin estetik duyarlılıklarını da yansıttığını belirtmekte de yarar vardır. Elyazısının bir ulusal estetik kimliğini oluşturma sürecine olan önemli etkisi, yazıya ve yazmaya ilişkin sorunları gidermeye yönelik çalışmalar yapmayı zorunlu kılmıştır.

Yazı yoluyla doğru ve eksiksiz bir bildirişim sağlanırken aynı zamanda bireysel anlamda estetik duyarlıklar ulusal anlamda bir estetik kimlik sözkonusudur. Bireysel duyarlıklar geliştirmede ve böylece ulusal estetik kimliği ol

uşturmada elyazısının belirgin bir rolü olmaktadır. Bu kazanımlar da düşünüldüğünde kullanılan elyazısına ne denli önem vermemiz gerektiği ortaya çıkmaktadır. Buradan yola çıkarak ulusal elyazımızda çıkan yanlışlık ve aksamaların ilköğretimde öğretilen elyazısı karakterleriyle bir ilgisinin olduğu çalışmayla belirlenmiş ve bu aksamaların giderilmesine yönelik yeni bir elyazısı karakteri önerisi getirilmiştir. Kuşkusuz getirilen

önerinin başarısı eğitim süreçleri, yazı dersinin bağımsız bir ders olması ve önerilen elyazısının derslerdeki uygulatma yöntemleriyle görülebilecektir.

Kaynakça

- Alfred FAIRBANK "The Story Of Handwriting"New York, Watson- Guptill Publications, 1970
II.J. GELP " A Study Of Writing"Chicago and London: The University of Chicago Press, 1963.
Erol TURGUT "Temel Eğitimde Öğretilen Elyazısı Karakterlerinin Önemi ve Bir Elyazısı Karakteri Üzerine Deneme" Y. Lisans Tezi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1989

Özet

Günümüz eğitimindeki oluşum, yenileşme, dalgalanma ve tartışmaları anlayabilmemiz için Türk Eğitim Tarihi içerisinde kısa bir yolculuk yapmak, Hunlardan Karahanlılara, Osmanlı'dan Cumhuriyete kadar ki eğitim kurumlarını kısaca tanımamızı gerektirmektedir. Bu uzun tarihsel süreç tabii ki eğitim tarihimizin ve eğitim hayatımızın tam bir fotoğrafını vermese de, eğitimimizin geçtiği köprüleri tanımamıza yine de yardımcı olacaktır. Bunları öğrenmek geçmiş zamanlarda kalmış kafa ve kurumlar ile tanışmak, günümüz kurumlarımızın geldiği aşamayı tanımamız noktasında önemlidir. Tarama modeli kullanılan bu çalışmada, Cumhuriyete kadar kurulmuş eğitim yuvalarındaki kaybolan bilgiyi Atatürk'le başlayan bilimsel bakışı göstermek için tarih içindeki bu eğitim yolculuğunun okura önemli katkıları olacaktır.

Türk eğitim tarihi muhakkak ki bilinen ilk Türk topluluklarıyla başlar. Türkler, 10. yüzyıldan yani İslamiyet'in kabulünden önceki dönemlerde de Hun, Göktürk, Uygur adlı devletler kurmuşlar ve bunların bünyesinde eğitimle ilgili uygulamalar geliştirmişlerdir.

Türkler, Karahanlılar döneminde İslamiyet'i kabul edince, adına "Medrese" denilen ve içinde düzenli ve planlı bir eğitim yapılan kurumlarla tanıştı ve bunları eğitim kurumları olarak aldı. Selçuklular zamanında eğitime değer verince, medreseler çok gelişti. Bu devletin en önemli kurumu Bağdat'ta kurulan "Nizamiye Medreseleri" dir.

1299/1300 yılında kurulan Osmanlı devleti, başlangıçta örgün eğitim kurumlarıyla eğitim işini götürmüş, beylik imparatorluğa geçtikten sonra saray içinde "Enderun" adlı okul ile değişik eğitim kurumlarını devreye almıştır. Konu buraya gelmişken, Osmanlı İmparatorluğu eğitime gereken önemi verebilmiş midir? sorusunu sorarak bu konuyu açmaya çalışalım.

Osmanlı beyliği, İmparatorluğa geçerken, bilhassa devleti yönetecek şehzadelerin eğitimine çok önem vermiştir. Bu yöntemi Anadolu Selçuklu devletinin şehzadeleri yetiştirme yöntemiyle hemen hemen aynıdır. Şehzade 7 yaşına gelince, padişahın ilmine ve karakterine güvendiği bir "lala" nezaretinde bir vilayetin valiliğine atanır, böylece zamanın ilimleri yanında, devlet yönetimindeki tecrübesini artırır. Bu uygulama I. Ahmet zamanına kadar sürmüştür.

I. Ahmet (1603 – 1617) şehzadelerin eğitimini "Şehzadegan" adlı okulda yaptırmaya başladı. Ancak bu eğitim sürecinde şehzadeler vilayetlere vali olarak atanmadıklarından yönetimde zayıf kalmışlardır (Ünal, 1998, s.24-25).

Gayri müslim ailelerden alınan devşirme çocuklar ise önce dil, sonra da müslümanlığı öğrensinler diye aileler yanına verilir, dili ve dini öğrenen çocuklar, "Acemioğlanlar Ocağı" na alınırdı. Bu gençler burada birkaç yıl dini ve ilmi dersler gördükten sonra, saraydan tayin edilen bir ağanın seçimi sonucu "Yüzlerinde meymenet görülenler "Enderun'a", yüzlerinde

* 19 Mayıs Üniv. Amasya Eğt. Fak. Öğretim Üyesi

meymenet görülenler "Enderun'a", yüzlerinde fesat ve şirret görülenler bu okula alınmazlardı" (Ergin, 1997, s.7).

Enderun'da okumayı hak eden öğrencilere genel kültür yanında, mesleki bilgiler de verildi. Bu Enderun mezunları, 17. yüzyıldan itibaren sancak beyliğine, beyler beyliğine ve kaptan-ı deryalığa tayin edilmeye başlanınca, devletin mülki ve askeri idaresini ele geçirmişlerdir. Ancak, bunlar padişaha karşı derin bir sadakat ile bağlı olduklarından, padişah karşıtı çalışmalarını yok denecek kadar az olmuştur.

Medreselere gelince, bunların ilki 1330 yılında açılan "İznik Medresesi" idi. Bunu Bursa, Edirne ve İstanbul'da açılan Fatih ve Süleymaniye Medreseleri izlemiştir. 1330 – 1600 yılları arasında medreselerde okutulan dersler incelenirse, az da olsa dini ilimler yanında felsefe, riyaziye, astronomi, geometri, tıp gibi pozitif ilimlerin okutulduğu görülecektir.

17. yüzyılda, medreselerde gelişime ayak uyduramamanın sıkıntılar yaşanmaya başlar. Pozitif ilimler terk edilir, tamamen eğitim dini alanda verilmeye başlanır. Bunlar yetmiyormuş gibi 17. yüzyıl sonlarında ulemanın (alimlerin) beşikteki çocuğuna ilmi rütbeler verilerek "beşik uleması" denilen cahil bir bilginler sınıfı yaratılır. 18. yüzyıldan itibaren eğitimin bu hale getirilişi, alim sanılan insanların fındık kabuğunu doldurmayacak şeyleri tartışmasına neden olur. Bu yüzyılda padişahlık yapmış III. Mustafa'nın sihir ve büyüye inandığını birçok tarih kitabı yazmaktadır.

1839 – 1876 Tanzimat'ın etkisiyle açılmış birçok okul ıslah edilirken, yenilerinin açılmasına da ortam yaratılmıştır. Konu buraya gelmişken şunu belirtmekte fayda var. Medreseler dışında açılan askeri veya sivil, teknik veya mülki, orta veya yüksek okulların hiçbiri verimli çalışmamış veya çalıştırılmamıştır. Bunda Medresenin bu yeni eğitim kurumlarına bakışı ve halkı yanlış bilgilendirmesinin etkileri büyüktür. Bu yaklaşım Osmanlı topraklarında yaşayan azınlıkları zengin, Enderun'da okuyup Beylerbeyliği'ne kadar yükselen devşirmeleri adam ederken, devletin asil unsuru Türk çocuklarını bir kenara itmiştir. Türk gençleri çiftçilik ve çobanlık yapmış, eğitime zaman ayıramamıştır. Askere gidenler ise, çıkan savaşlar sonucu ya yaralanıp dönmüş, yaralanmayanlar ise çok yıllar sonra baba evine kavuşabilmişlerdir.

Eğitim imkanı bulanlar ise, fen bilimlerine az, din bilimlerine fazla yer verilen medreseleri tercih ettiklerinden, fikri düzeyde düşük kalmışlardır (Ergin, 1997, s.58).

II. Abdulhamit dönemi (1876 – 1909) çalkantılı bir dönemdir. Bu dönemde açılan okulların çoğu Sultan Abdulaziz zamanında açılması kararlaştırılan okullardı. Zaten II. Abdulhamit, yaratılışı icabı kuşkucu birisiydi. Belki bu nedenden olacak eğitim kurumlarına kuşkuyla bakmış, aydınlardan pek hoşlanmamış Arapça'yı dahi resmi dil yapmaya kalkmıştır. Padişah bu okulları memur yetiştiren kurumlar olarak görmüş, okullarda ders veren öğretmenlere de konu dışı bilgiler vermelerini yasaklattırılmıştır. Bu görüş zamanla taban bulmuş ve savunucularını da yetiştirmiştir. Şöyle ki: Mülkiye Mektebi müdürlerinden biri, Cumhuriyet devrinde söylediği bir nutukta: "Ne şekilde ve hangi zamanda olursa olsun, her hükümet koyduğu rejimin yeni yetişen nesle ve bilhassa onların yuvası olan mekteplerde aynen tatbikini istemekle yerden göğe kadar haklıdır" (Ergin, 1997, s.514). demek suretiyle, II. Abdulhamit'i haklı göstermeye çalışmıştır.

Tabii ki devlet kendi felsefesini benimsemiş memurlar ve yöneticiler yetiştirecektir. Ancak bunlar çağdaş ölçülere ve devrinin ilmine ters düşmeyecek şekilde uygulanmalıdır. Aksi bu uygulamayla, devlet ülküsü değil, keyfi iradeyle hizmet edecek insanlar yetiştirilir ki, bu eğitimin yetiştirmesi gereken karakterli insan görüntüsüne gölge düşürür.

Ayrıca eğitim kurumlarının sadece memur yetiştiren okullar olarak görülmesi de yanlıştır. İmparatorluk okulları, o dönemin diğer imparatorlukları Büyük Britanya, Rusya ve Avusturya-Macaristan İmparatorlukları gibi çağa damgasını vuracak kişiler yetiştirmeyi hedefleseydi, Osmanlı'nın kaderi 1911 ile 1923 arası dönemde yaşanan acılı yıllar, sonunda trajik bir şekilde nihayetlenmezdi.

Bilimin ve aklın ışığındaki eğitimi bize ancak Cumhuriyet kazandırmıştır. Çünkü Cumhuriyeti ilan eden ve Türkiye'yi kuran kuşak, eğitimsizliğin acılarını imparatorluğun çöküş fırtınalarında yaşamış, bu deneyimlerinden yararlanarak kurdukları okullara çok ciddi bir eğitim disiplini getirmiştir.

Bilhassa 1924 – 1950 yılları arasında verilen eğitim, kurulan okullar ülke gerçekleri ve çağın düzeyi göz önüne alınarak planlanmıştır. Türkiye Cumhuriyetini kuran Mustafa Kemal ve arkadaşları, Osmanlı'nın düştüğü hatalara düşülmemesi için yanlışlık yapılmayacak şekilde hedeflerini belirlemişlerdir. Örneğin II. Cumhurreisi İsmet İnönü, başbakanı olduğu kabinede eğitim bakanlığı sorumluluğunu yüklenirken, o yıllardaki görüşünü, "Milli eğitimde önlem almak çare üretmekten çok daha önemlidir" (Karakoyunlu, 09.01.2000) sorumluluğuyla belirtmiştir.

Eğitim bir toplumun kurumlar ve zihinler aynasıdır. İçinde bir ulusun her türlü belgesinin artı ve eksileri vardır. Eğitime değer verenler zamana paralel rejimlerini değiştirerek, yaşantılarını sürdürürken, eğitime değer vermeyenler acılar ve sancılar yaşamak zorunda kalmışlardır. Ne diyor Ziya Paşa: "Ayinesi iştir kişinin lafa bakılmaz". Bir ulusun aynası da, eğitim kurumları ve yetiştirdikleri değerlerdir. Aksi laftan öteye gitmeyecek tesellilerdir ki, bunların da çağdaş düzeyde bir önemi yoktur.

Çağdaş uygarlık yarışında durmadan ilerlerken, birçok değer içerisinde kültür ve bilim kavramını (düşüncesini) kendi varoluşu için çok önemli görmüştür. Yukarıda tarihsel süreç içinde kısaca tanıtmaya çalıştığımız eğitim yapılanması bizi, bilim ve kültür noktasında buluşturmaktadır. Peki ne var bu iki kavramın bünyesinde? Bu sorunun cevabı bizi geçmişteki eğitim kurumlarına bir kez daha bakmaya götürmektedir.

Selçuklular devrine kadar kurulmuş devletlerle ilgili yeterli belgeler elde olmadığından, bunlar hakkında eğitimle ilgili pek önemli bilgi vermek güçtür. Sadece Göktürklerin bıraktığı Göktürk Kitabeleri'ndeki yazı dilinin gelişmişliği, Türklerin eğitim kurumlarına o dönemlerde de sahip olduğunu göstermektedir.

Selçukluların Nizamiye Medreseleri gibi eğitim kurumlarına sahip olduğunu, bunun peşine kurulan Osmanlı Devleti'nin de gerek Enderun ve Şehzadegan gibi saray içi eğitim kurumlarına, Medrese ve eğitim veren diğer mekteplere sahip olduğunu biliyoruz. Ancak Osmanlı'nın duraklama devri, bir yerde, Osmanlı eğitiminin imparatorluğu daha ileri götürecek insanları yetiştiremediğinin de göstergesidir. Avrupa'nın Rönesans hareketi sonucu gelişirken attığı adımları atamayan imparatorluk yöneticileri, bu adımları attıran temel görüşleri anlayamamıştır.

17. yüzyılda tekniğe kapalı bir yapıda, dinsel ve Arap kültürüne açık bir hizmet veren medreseler, adeta çağdaş eğitimin, bilime açık düşüncenin ülkeye girmesine ayak diremesi sonucu, matbaanın ülkemize iki yüzyıl sonra gelmesine neden olmuştur.

Genç Osman, III. Selim ve II. Mahmut gibi reformcu padişahlar, ilerleyen batı karşısında önlemler almaya çalışmışlarsa da, karşılaştıkları zorluklar nedeniyle, gerekli hamleleri yapamamışlardır.

Osmanlı'nın son zamanlarındaki en önemli uyusukluğu ise, ülkemizin birçok yerinde mantar gibi biten yabancı okullara karşı gösterdiği hoşgörüdür. Atatürk, bu dönemin Türk insanı üzerinde yaptığı olumsuzluğu görmüş, halkı bilinçlendirme yolunun eğitimden geçtiğini anlamıştır. Kurtuluş Savaşı'nı kazanıp, Türkiye Cumhuriyeti'ni kurduktan sonra, ilk önemli reformlarını eğitim alanında yapmıştır. Atatürk gerek okul yıllarında, gerekse diğer zamanlarda okullarda okutulan derslere bakarak, insanımızın amaçsız, köksüz bir eğitimin kısır döngüsü içine itildiğini ve kimlik olayından dahi habersiz gençler yetiştirildiğini görmüştür. Bu nedenle daha savaş devam ederken 15 Temmuz 1921'de Ankara'da toplanmış olan Maarif Kongresi'ndeki öğretmenlere şöyle seslenmiştir:

"Şimdiye kadar izlenen öğrenim ve terbiye metotlarının, milletimizin tarihi gerilemesinde en önemli neden olduğu kanaatindeyim. Onun için bir milli programdan bahsederken, eski devrin hurafelerinden ve doğuştaki niteliklerimizle hiçbir ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, doğudan – batıdan gelen bütün etkilerden uzak, milli karakter ve tarihimize uygun bir kültür kastediyorum" (Atatürk'ün Maarife Dair Direktifleri, 1939, s.3-4).

Bu konuşmasından da anlaşılacağı gibi Atatürk, hedefleyeceği eğitim felsefesinin mantığını daha savaş yıllarında kafasında belirginleştirmiştir. Atatürk için gençlik; dayanıklılık, cesaret, atılganlık, iyimserlik ve çalışmak demektir. Bütün bu özellikleri buluşturduğu için eğitimde birliğe gitti (1924). İlkokuldan üniversiteye kadar olan tüm eğitim kurumlarındaki alfabeyi değiştirdi. Yabancı okullar disiplin altına alınırken, ilmin, kültürün ve sanatın nimetlerinden yararlandırılmayan Türk insanının yararlanacağı okullar açtı. Dünyadaki olayları izleyen, yüzen, spor yapan, mandolin çalıp, yabancı dil konuşan gençler yetiştirecek çabalar içine girdi. Zamanla resim yapan, modern tiyatrodaki rol alan kızlar, düşünen, yorumlayan, sorgulayan gençler yetiştirerek, belirlediği hedeflere kuşkuyla bakanları şaşırttı. O, bu meyveleri toplayabilmek için önce Türk insanının yetenek ve başarısını engelleyen bataklığı kurutmakla işe başladı. 27 Ekim 1922'de bakınız Atatürk öğretmenlere nasıl seslenmektedir:

"Milleti millet yapan, ilerleten, bereketli kuvvetler; fikir kuvvetleri ve sosyal kuvvetlerdir... Fikirler, manasız, mantıksız, safsatalarla dolu olursa o fikirler hastadır. Keza sosyal hayat, akıl ve mantık dışı faydasız ve zararlı inanç ve gelenekler içinde yüzüyorsa, felce uğrar. Önce fikir ve sosyal hayat kaynaklarını temizlemekle işe başlayalım" (Atatürk'ün Maarife Dair Direktifleri, 1939, s.9).

Cumhuriyet okullarıyla ülkeye sadece okumuş insanlar yetiştirmemiş, eğitimle verilmek istenen demokratik anlayış da ülke sathına yayılmaya başlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin 1925'te çok partili düzene geçemeyip, 1946 yılında geçmeyi başarabilmesinde, bu okullardan mezun demokrat kafalı insanların rolü göz ardı edilmemelidir.

Cumhuriyet öyle bir eğitim programı geliştirmiştir ki, bütün üretim ve kamu sektörüne eleman yetiştirdiği gibi, devletin kültür ve bilinç olarak da ayakta kalmasını sağlayacak felsefeyi de yaratmıştır. O, bu yeni insanı yetiştirmeyi çağdaş bir eğitimle hedeflemiş, bu yöndeki görüşlerini şöyle belirtmiştir: "En önemli ve verimli görevimiz, eğitim ve öğretim işlerimizeyiz. Bu işlerde ne yapıp yapıp başarıya ulaşmamız gerekir. Bir ulusun gerçek kurtuluşu ancak bu yoldadır" (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, 1969, s.44).

Verilen bilgilerden ve Atatürk'ün bizzat kendi söylediklerinden anlaşılacağı gibi, Atatürk bu eğitim anlayışıyla sadece Türk ulusunun ufkunu açmakla kalmamış, gelecek kuşaklara uygar bir ülkede insan gibi yaşayacakları bir ortamı yaratmayı da hedeflemiştir. Bütün bunları yaparken, bir ulusun sadece eğitimli insanlar sayesinde varlığını ve kimliğini sürdürebileceğinin gerçeklerini de göstermiştir.

Atatürk'ün bu görüşleri gösteriyor ki eğitim, insanlığın var olduğu günden başlayarak gün geçtikçe değeri anlaşılan en önemli bir kavramdır. Bu kavram kurumlaşıp uygulama alanına konulunca, bazen siyasal bir gücün, bazen de dinsel anlayışın yayılması yolunda araç olarak kullanılmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu zaman, birinci derecede ele alınan konu eğitim olmuştur. Çünkü, Cumhuriyet gibi çağdaş bir rejimin felsefesinin anlaşılıp, halka mal edilebilmesi için, bunun en ücra yurt köşesine kadar götürülmesi gerekiyordu. Bunu da en iyi yapacak olanlar ise öğretmenlerdi. Bu kadroların yetiştirilmesi konusunda başlatılan ilk uygulama, Köy Enstitüleri çalışmalarıdır.

Atatürk'ün köy insanını eğitmek için, köylerdeki koşulları incelemekle görevlendirdiği inceleme komisyonu, Ankara'ya iki önemli görüşle dönmüştür. Bunlar:

1 – Bazı köylerde köy çocukları, okulda öğrenmiş olduklarını tümüyle unutmuşlardı. Okuma yazmayı bilmiyorlardı.

2 – Okul bulunmayan bir veya iki köyde bazı çocuklar okuma - yazma bilmekle kalmıyorlar, Türkiye tarihi, sağlık, yeni makineler ve aritmetik de yeter bilgilere sahip bulunuyorlardı. Bu mucize köylüye nasıl konuşacağını bilen, köyelerine dönen onbaşı yada çavuşlar tarafından sağlanıyordu (Eyüboğlu, 1999, s.36). İşte bu gerçeği iyi değerlendiren İsmail Hakkı Tonguç, 1940 yasasıyla Köy Enstitüleri'ni hayata geçirmeden önce şöyle bir çalışma yürüttü: Eğitimi yaygınlaştırmak için askerliğini çavuş ve onbaşı olarak yapan köy gençlerini kısa bir eğitimden geçirdikten sonra, kendi köyelerine eğitmen olarak görevlendirmiştir.

Bu uygulama 1936 yılında başlatıldı ve başarılı olduğu görülünce, 1937 yılında konu kapsamlı bir şekilde ele alındı. Milli Eğitim Bakanı Saffet Ankan'ın hazırladığı bir program çerçevesinde daha da genişletildi. 17 Nisan 1940'ta çıkarılan 3803 sayılı Köy Enstitüsü Kanunu, öğretmenlerin yetiştirildikleri deneme okullarını enstitüye dönüştürülmesiyle, dünyada bir daha eşi ve benzeri bulunmayan bu okullar eğitime başladı (Ana Britannica, 1986/1989,s.599).

Köy Enstitüleri, sadece bilgi veren öğretmen yetiştirmiyor, gittikleri köylerde köy insanına yapım işlerini ve örnek tarım çalışmalarını uygulamalı olarak öğretiyorlardı. Bu okullar sayesinde köy çocuğu okuyup yazar oldu, ressam, müzisyen, üniversite hocası olup kendi kültürünü Türk düşünce hayatına taşıdı. Bu okullarda okuyan öğrenciler Cumhuriyetin idealist düşüncesiyle yetiştirildiklerinden, ülkeye her konuda yararlı hizmetleri dokundu.

Nedense tarihimizde sıkça rastladığımız her güzel şeye karşı bir cephe alma, onu ortadan kaldırma kıskançlığı, bu kurumlar için de kendini gösterdi. Bu okullar yeni bir memleket ve dünya görüşüyle çağdaş eğitim metotlarıyla, katıksız bir Cumhuriyet okur - yazarı yetiştiriyordu. Bundan rahatsızlık duyanlar oldu. Türk eğitimcilerinin ilk orijinal büyük eseri bu yaratıcılık destanı olan okullar, 1946 yılında çok partili rejime geçildikten sonra tutucu çevrelerin ve Demokrat Parti'nin hedefi durumuna geldi. 1947 yılında Milli Eğitim Bakanı Şemsettin Sıral'ın zamanında köklü değişikliklere uğradı. Demokrat Parti'nin iktidara geldiği 1950 seçimlerinden sonra enstitülerin programı klasik ilköğretim okullarının programıyla birleştirildi. 6234 sayılı yasayla da 1954 yılında tümüyle kapatıldı ((Ana Britannica, 1986/1989,s.600).

Köy Enstitülerinin kapatılması, Cumhuriyetin geleceği için pek iyi olmamıştır. Bu okulların eksikliği 1960 ihtilâlinde sonra görülmüş, 1998'li yıllarda ise kapatılmış olmasının sonuçları rejimi tartışır duruma getirmiştir. Bu durumu Köy Enstitüsünden mezun birçok öğretmen ve bu okulların ülkemiz yapısına uygun olduğunu gören her aydın belirtmiştir. İşte bir örnek:

"Köy Enstitülerinin tutunamayacağını kestirip, kurulmaması gerektiğini söyleyenler alt yapı, üst yapı teorilerini bilmenin devrimci olmaya yettiğini sananlardır. Ütopyalar gibi teoriler de güzel şeylerdir, kurabildiğimiz kadar kurmalıyız onları, uyabildiğimiz kadar uymalıyız onlara. Ama teoriye uyuyor diye elimize geçmiş bir devrim fırsatını kaçırmak hangi akla sığar? Teoriye uymuyor diye Atatürk yapmasa mıydı devrimlerini? Başarılı bir devrimi teori yönünden yanlış sayanlar ya kendilerinin yada teorinin eksik yönünü görmeyen, görmek de istemeyenlerdir" (Tonguç, 1970, s.45).

Yazımızı Köy Enstitüleri üzerine incelemeler yapmış, fikir ve sanat adamımız Sabahattin Eyüboğlu'nun şu sözleriyle bitirirken, ümit ederim ki, bugün orta öğretim kurumlarının ve öğretmen yetiştiren okulların yaşadığı sorunları aşmada bu görüşler yol gösterici olur.

Köy Enstitülerini halk adına aydınlar kurdu. Halk adına yine aydınlar yıktı. Halk, Köy Enstitülerini istiyordu da aydınlar onun için kurdu demek gerçeğe ne kadar aykırıysa, halk istemiyordu da aydınlar onun için yıktı demek de o kadar aykırıdır. Ama kuranlar mı, gerçekten halktan yanaydılar, yıkanlar mı? Bu sorunun karşılığını vermek, biz Köy Enstitülülere düşmez; ama merak edenlere şöyle bir yol gösterebiliriz. Baksınlar kuranlar mı, yıkanlar mı daha çok çıkar peşindeydiler, kuranların kişisel kazançları ne oldu, yıkanları ne?" (Eyüboğlu, 1999, s.48).

Kaynakça

- Ünal, Tahsin. Türk Siyasi Tarihi, İstanbul: Kamer Yayınları, 1998
Ergin, Osman. Türkiye Maarif Tarihi, Cilt: I, İstanbul: 1977
Ergin, Osman. Türkiye Maarif Tarihi, Cilt: II, İstanbul: 1977
Karakoyunlu, Yılmaz. Sabah Gazetesi, İstanbul: 09.01.2000
Atatürk'ün Maarife Dair Direktifleri, İstanbul: 1939
Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt: II, Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları, (2.Baskı), Ankara:1969
Eyüboğlu, Sabahattin. "Köy Enstitüleri Üzerine", Cumhuriyet Gazetesi Yayınları, İstanbul: 1999
Ana Britannica, Cilt: 13, Ana Yayıncılık, İstanbul: 1986/1989
Tonguç, Engin. "Devrim Açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç", Ant Yayınları, İstanbul: 1970

EĞİTİMDEN YOKSUN KILINMIŞ DUYGULAR

Prof. Dr. Mürüvvet BİLEN

Özet

Eğitim dünyası zaman zaman öğretmeni, kitabı; zaman zaman teknolojiyi; zaman zaman etkinlikleri; toplumsal ilişkileri ve zaman zaman da öğrenciyi ve hedefi önemsemiş ve eğitimsel etkinliklerinin merkezi bu değerleri yerleştirmiştir. Bu yaklaşımların büyük bir çoğunluğu zihinsel güçlerin eğitimine birinci planda yer vermiş, bu yolla insanın içinde yaşadığı toplumla uyumlu ve dengeli yaşayabileceğini öngörmüştür.

Ne var ki her bilenin bekleneni veremediği, dengeli ilişkiler kurmakta yetersiz kaldığı gözlenmektedir. Bir şeyi bilmenin önemi üzerinde ısrarla durulurken, bilinenlerle ne yapılacağına bilinmemesinin yarattığı tehlike üzerinde yeterince durulmamaktadır.

Böylece kendisini tanımayan, yetenek ve sınırlılıklarını bulmayan, gücünün çok üstünde yetkiler isteyen, eksiklerini görme gücünden yoksun, bencil, değer bilmez, takdir gücünden uzak, şiddet yanlısı, şefkat ve sağduyudan yoksun, kısaca toplumun ve yaşamın bütün güzelliklerine düşman insanlar yetiştirme yanlısına düşülmektedir.

Sözkonusu davranış bozukluklarının özellikle kendisini tanımayan, olgunlaşmamış, bilimin inceliğine girmemiş bazı kişilerin ürünü olduğu bilinmektedir. Bu tip insanlar her fırsatta kendilerini başarı listesinin tepesine yerleştirirken, o listenin gerçek sahiplerini her türlü akıldışı yolları kullanarak etkisiz kılma çabası göstermektedirler. Kısaca kendi doğrularından başka doğru tanımayan bu insanlar her alanda, özellikle eğitimde büyük tehlike kaynağını oluşturmaktadırlar.

Gelinen bu noktanın temelinde yatan nedir? Neden toplum günden güne olumsuzluğa doğru yol almaktadır? Neden bu işten sorumlu olanlarda yakınaktan başka bir şey yapamamaktadırlar?

Bu sorulara yanıt ararken, verilebilecek en önemli yanıt, eğitimde duyguların eğitimin yetersizliği, plansızlığı ve hatta yokluğudur.

Otuz yıl öncesine değin insanların duygularının eğitimi, eğitim programlarının önemli bir ögesiymiş, eğitimciler duyguların eğitiminin çok uzun zamana ihtiyaç gösterdiği, ölçülüp-değerlendirilmesinin güç olduğu, kişisel olduğu gibi gerekçelerle bu önemli sorumluluktan uzaklaşmış, bugünkü duruma gelmesine neden olmuşlardır.

Böyle bir uzaklaşma yaşantımız için önüne geçilmesi zor sorunların doğup gelişmesine yol açmaktadır. Bu durum kısaca kafası sadece bulguyla doldurulmuş, makineleştirilmiş, unutulmuş, dışlanmış, terk edilmiş, kişiliksizleştirilmiş insanların çoğalmasına neden olmaktadır. Bu insanlar ufak bir başarı karşısında kendisini dev aynasında görmekten kurtulamamaktadırlar.

Gelinen bu durumun yarattığı en büyük tehlike insan ilişkilerinde incelikten yoksun, her renge ve şekle giren kararsız, nerede ne yapacağını kestiremeyen kişilerin yetişmesidir. Geniş çapta bir güvensizlik ortamı oluşmaktadır.

Zihinsel zeka, yaşamda karşılaşılan sorunları çözmeye yetecek gücü kazandıramamaktadır. Nitekim Goleman'ın dedikleri bu görüşü güçlendiriyor" Akademik zeka yaşamın getireceği değişiklik veya imkanlara hazırlıklı olmayı neredeyse hiç sağlamıyor" (Goleman, 52).

Mutlulukla izlemekteyiz ki son yıllarda bu eksiği fark eden bilim dünyası duygusal alana gereken önemi vermeye başlamıştır. Açıkça izlediğimiz gibi sadece zihinsel gücün eğitimi yaşamsal başarıya yetmemektedir. Aslında akademik zekanın duygusal zekadan tümüyle kopuk olmamasına karşın, çok fazla da ortak yönlerinin bulunmamasıdır. Akademik zekanın yaşamdaki başarıya etkisi % 20 iken, başarının % 80 ninin duygusal zekadan geldiği kabul edilmektedir. Akademik zeka düzeyi yüksek olanların genelde derstelerde başarılı olabildikleri; ancak arkadaş edinme, evlilik ilişkilerinde uyum, tersliklerle savaşıma, geleceğe ve bugüne umutla bakma, empati kurma, problemlerin kölesi olmama, aşk yaşamında başarı sağlama, insanlarla uyumlu ve dengeli ilişki kurma, demokrasiye saygı ve gelişimine hizmet etme gibi konularda duygusal zekası yüksek insanlar daha çok başarılı olabilmektedirler. İnsanlık en çok duygulardan güç alır ve biçimlenir. Aristo'nun dediği gibi insanı insan yapan niteliklerin çoğu duygusal zeka ile ilgilidir.

Sadece bilgiyle doldurulmuş kafaların yerine eğitimin hedefleri zekayla duyguları birleştirerek kişinin kendisini gerçekleştirmesini hedef almalı, kafa ve kalbi birleştirebilecek bir eğitim süreci planlanıp gerçekleştirilmelidir. Bunu sağlayacak eğitim, bireyde bilinçli bir kişisel gelişim sağlamalı, eğitimi insanın kendine özgü olduğu görüşü üzerine kurmalı, karşılıklı ilişkiler içinde yaşamaya özen gösterilmesine yardım etmeli işe ve eyleme istekli kılınarak, onur ve erdem sahibi insanlar yetiştirilmelidir. Burada önemli olan bir başka husus ise duyguların nasıl ifade edilebileceğini bilmektir. Yaşantımızda inceliği, zarafeti, şefkati ve akli egemen kılmak temel olmalıdır.

Bu amaçla önce bir ihtiyaç analizi yapılmalı, saptanan değerlerden eğitim ihtiyacı belirlenmelidir. Buradan bilişsel ve devinışsel hedeflerle birlikte en az onlar kadar önemli olan duyuşsal hedefler saptanmalı ve bu hedefleri gerçekleştirecek eğitim etkinlikleri planlanıp, öğrencinin hizmetine sunulmalıdır. Bu maddede insanın akademik gücüyle, duygusal zekası birlikte eğitilerek insanların kendilerini gerçekleştirme şansına kavuşmaları sağlanmalıdır.

Bu yolla insanlar değerler hakkında düşünmeye, özgürlük, demokrasi, insanlık, sorumluluk duygusu ile ilgili ilkeleri benimseme, yaşantılarına anlam katan değerlerle tutarlı bir yaşam felsefesi geliştirme olanağı bulurlar.

Akademik gücü yanında, yaşamda başarının, yani mutluluğun sembolü olan duyguların eğitimiyle bu dünya barışın merkezi olabilir.

Kaynakça

- BİLEN, Mürüwet. Sağlıklı İnsan İlişkileri, Ankara: Armoni LTD. ŞTİ., 1989.
BİLEN, Mürüwet. Palandan Uygulamaya Öğretim, Ankara: ANI Yayıncılık, 5. Basım, 1999.
DAVİS, Keith. Human Relations At Work, New York: Mc Graw- Hill Book Comp, 1962.
ERTÜRK, Selahattin. Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: H.Ü. Basımevi, 1972.
GOLEMAN, Daniel. Duygusal Zeka, İstanbul: Varlık Yayınları A.Ş., Sayı 517, 9. Basım: 1998.